

estudos e
relatórios

Conselho Nacional de
Educação

A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos

A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos



Conselho Nacional de Educação

A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos
(Relatório do Estudo, Actas do Seminário realizado em 20 de Maio de 2008 e Parecer)

Biblioteca Nacional de Portugal – Catalogação na Publicação

SEMINÁRIO "A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DOS 0 AOS 12 ANOS", Lisboa, 2008
A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Ans : [actas] / Seminário "A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos" ; [org.] Conselho Nacional de Educação ; coord. Isabel Alarcão ; dir. Manuel I. Miguéns. – (Estudos e relatórios)
ISBN 978-972-8360-57-3

I – PORTUGAL. Conselho Nacional de Educação
II – ALARCÃO, Isabel
III – MIGUÉNS, Manuel

CDU 159.922/.923-053.2
316.61-053.2
37.014
061.3

As opiniões expressas nesta publicação são da responsabilidade dos autores e não reflectem necessariamente a opinião ou orientação do Conselho Nacional de Educação

Edição: Conselho Nacional de Educação
Direcção: Manuel I. Miguéns,
Secretário-Geral do Conselho Nacional de Educação
Organização e apoio à edição: Teresa Gaspar
Composição e montagem: Paula Antunes
Capa: Providência Design
Impressão e Acabamento: Editorial do Ministério da Educação
1.ª Edição: 2009
Tiragem: 1000 exemplares
ISBN: 978-972-8360-57-3
Depósito Legal: 287 094/08

Rua Florbela Espanca – 1700-195 Lisboa
Telefone: 217 935 245 Fax: 217 979 093
Endereço electrónico: cnedu@mail.telepac.pt
Sítio: www.cnedu.pt

SUMÁRIO

Nota Prévia

Manuel Miguéns[1]

Esta publicação do Conselho Nacional de Educação sobre a educação das crianças até aos 12 anos é o culminar de um longo processo e encerra todo um programa de trabalho que o Presidente do CNE aborda com algum detalhe na introdução que sucede a presente Nota.

As realidades sociais dos tempos presentes e a relevância que o conhecimento e a capacidade para aprender têm nas sociedades modernas exigem uma cada vez maior e mais cuidada atenção à educação nas primeiras idades.

As políticas de Educação para a Infância assumem hoje uma importância central na organização dos sistemas educativos das sociedades contemporâneas, particularmente em contextos marcados pelas desigualdades sociais, por baixos níveis de escolarização, por elevadas taxas de emprego feminino, por acentuada diversidade cultural, por fortes mudanças na família tradicional ou por elevadas taxas de institucionalização de crianças. Apesar de uma clara valorização do estatuto da criança e da importância dada à sua educação, a sociedade portuguesa tem-se confrontado com dificuldades em assegurar para cada idade os melhores cuidados e um adequado e equitativo atendimento sócio-educativo.

Sendo certo que o desenvolvimento da educação pré-escolar em Portugal, dirigida a crianças entre os 3 e os 6 anos de idade, apresenta níveis de progresso assinaláveis, importa pensar a intervenção educativa nas idades mais precoces, bem como as transições entre aquela e o primeiro ciclo de escolaridade e entre este e o segundo ciclo. Ciente da necessidade de aprofundar as questões de estrutura e organização da provisão educativa destinada a este grupo etário, o Conselho Nacional de Educação organizou, no âmbito do DNE, a Conferência Internacional *Estrutura e Organização da Educação de Infância e Básica,* na qual se discutiram, numa perspectiva de educação comparada, as diferentes

[1] Secretário-Geral do Conselho Nacional de Educação

etapas da educação das crianças dos 0 aos 12 anos, a sua organização e estrutura curricular e as mudanças a introduzir na actual oferta educativa existente em Portugal.

Desta Conferência e da *Workshop* que se lhe seguiu (Programa e síntese em anexo, pp. 403-411) ressaltou uma forte chamada de atenção para a necessidade de articulação entre pré-escolar e primeiro ciclo, para a importância de se evitar a dispersão existente ao nível do segundo ciclo do ensino básico e para a necessidade de articulação entre a formação de educadores e de professores, tendo sido assinalada a descontinuidade existente entre os ciclos de aprendizagem e considerado que o segundo ciclo poderia ser repensado numa lógica de maior aproximação ao primeiro, a fim de evitar a ruptura existente que parece ter graves consequências no sucesso educativo e garantir ciclos mais longos, com maior estabilidade, melhor articulação, maior continuidade e maior simplicidade da estrutura de oferta educativa para estas idades.

A genuína preocupação com a educação das crianças desde a mais tenra idade, em particular com as mais desfavorecidas, e o reconhecimento de que a melhoria da oferta educativa nos primeiros anos poderia trazer benefícios significativos para o desenvolvimento dos percursos educativos, para a melhoria dos desempenhos escolares e para minorar o flagelo do abandono e insucesso escolares das crianças, motivaram o Presidente do Conselho Nacional de Educação a inaugurar um novo modelo de preparação dos Pareceres do Conselho.

O Conselho elabora habitualmente os seus Pareceres em resposta a solicitações do Governo ou da Assembleia da República, ou mesmo por iniciativa própria, mas confronta-se frequentemente com prazos limitados, exigindo aos Conselheiros relatores e à Assessoria do CNE uma elevada capacidade de resposta para que as posições do Conselho possam ser úteis e influentes. O tempo político surge, por vezes, desfasado dos tempos de reflexão, debate e maturação de um órgão que baseia as suas posições no melhor conhecimento disponível e na representação, participação e negociação entre os diversos sectores da

sociedade com interesses na educação. Por outro lado, o Conselho organiza múltiplas iniciativas para ouvir e discutir as perspectivas de especialistas e investigadores que, por vezes, não se repercutem directamente nos Pareceres e Recomendações que elabora.

No caso presente, foi possível partir da identificação clara de uma área relevante – a educação das crianças dos 0-12 anos – e fazer uma primeira abordagem do problema com especialistas nacionais e estrangeiros, ainda no contexto do Debate Nacional sobre Educação, que permitiu identificar os principais obstáculos e limitações da estrutura de oferta educativa para o referido intervalo etário.

Estavam então criadas as condições para se promover um estudo aprofundado das questões identificadas que analisasse, sintetizasse e produzisse recomendações sobre a matéria. Este estudo é uma das peças fundamentais do livro que aqui se apresenta. Deve acrescentar-se que, na sua fase de desenvolvimento, foram de novo chamados a intervir especialistas e investigadores de diferentes áreas que, assim, puderam contribuir para o aperfeiçoamento do trabalho (síntese da *Workshop* publicada em anexo a este Estudo, pp. 221-232).

Posteriormente, o estudo sobre *A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos* seria apresentado e discutido no contexto de um seminário e, então, amplamente divulgado, em particular, junto dos Conselheiros membros do CNE. As actas deste seminário constituem a segunda parte do corpo desta publicação.

Uma vez chegados a esta fase, foi solicitado à conselheira Ana Maria Bettencourt que preparasse um primeiro projecto de Parecer sobre a mesma temática, que foi recolhendo contributos, particularmente dos conselheiros membros da 1.ª Comissão Especializada Permanente Educação Pré-Escolar e Básica.

A primeira versão do projecto de Parecer foi sumariamente apresentada na 96ª Sessão Plenária, de 27 de Maio de 2008. Entretanto, o Conselho organizou os seminários *A Escola Face à Diversidade:*

Percepções, Práticas e Perspectivas e *Organização do Trabalho Escolar no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (edições no prelo), os quais suscitaram reflexões e deram contributos para a segunda versão do projecto de Parecer. Esta versão seria apresentada, discutida, modificada e aprovada por unanimidade no Plenário do Conselho Nacional de Educação, realizado em 21 de Outubro de 2008, e constitui a terceira e última parte deste livro.

Uma vez concluída esta publicação, são devidos públicos agradecimentos a todos quantos contribuíram para o trabalho desenvolvido ao longo de dois anos – autores, conferencistas, participantes nos seminários e *workshops*, conselheiros, assessoria e secretariado do CNE que, de forma desinteressada mas empenhada, tornaram possível a sua concretização.

Com esta significativa conjugação de esforços, foi possível ao Conselho Nacional de Educação identificar um tema num ambiente de reflexão e debate, promover o estudo aprofundado das questões identificadas, discutir e disseminar as conclusões desse estudo, iniciar o debate com os diversos sectores da sociedade representados no Conselho e chegar a um consenso sobre as medidas de política educativa que deveria recomendar aos órgãos de soberania. Este será, porventura, um exemplo de como, com sentido estratégico, um órgão de aconselhamento com as características do Conselho Nacional de Educação pode combinar o conhecimento e os resultados da investigação com as posições dos representantes da sociedade e dos interesses em presença, de forma a oferecer aos poderes legislativo e executivo informação e parecer qualificados que podem apoiar o processo de tomada de decisão sobre políticas educativas. É, por assim dizer, uma abordagem de longo prazo, que privilegia o sentido estratégico e a orientação geral das políticas educativas, em detrimento do imediatismo das soluções específicas para ultrapassar os pequenos escolhos que o quotidiano sempre coloca.

Introdução

Júlio Pedrosa[1]

O objecto deste livro é dar conta da trajectória feita, no âmbito do Conselho Nacional de Educação, sobre a temática da educação das crianças dos 0 aos 12 anos. Antes, porém, valerá a pena dar uma explicação sobre as razões que nos levaram a eleger esta etapa educativa para sobre ela suscitar o estudo e o aprofundamento da reflexão entre os diferentes parceiros educativos.

No decurso do Debate Nacional sobre Educação, que teve lugar em 2006, uma das preocupações que surgiu com maior frequência centrou-se no interesse por uma política coerente de apoio à infância, capaz de preparar as crianças para uma escolaridade bem sucedida. Entre outros aspectos, referia-se o insuficiente apoio às famílias com crianças dos 0 aos 3 anos de idade, a desarticulação entre as orientações para acolhimento e as de carácter educativo, a lenta cobertura da educação de infância entre os 3 e os 5 anos, as dificuldades que surgiam nas transições entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico e deste para o 2.º ciclo. No sentido de sistematizar estas questões e ainda no âmbito do DNE, o Conselho organizou uma Conferência Internacional para analisar a situação portuguesa em relação à realidade de outros países europeus (Espanha, Finlândia e Irlanda), a que se seguiu uma reunião com especialistas nacionais para sistematizar linhas de acção.

Em consequência, a primeira das intervenções prioritárias sugeridas no Relatório Final do DNE para melhorar a educação nos próximos anos foi a de "conceder especial atenção à educação das crianças (do nascimento aos 11 anos) dentro de uma política social global e não apenas escolar".

Importava, contudo, dar continuidade ao trabalho de reflexão iniciado. Nesse sentido, solicitámos à Prof.ª Isabel Alarcão que coordenasse a realização de um Estudo que permitisse caracterizar a situação portuguesa sobre a temática em análise e a comparasse com a situação noutros países, perspectivando novos rumos para a intervenção.

---

[1] Presidente do Conselho Nacional de Educação

O relatório que nos foi apresentado, e cuja publicação integral se inclui neste livro, organiza-se em duas partes, sendo a Parte I dedicada à caracterização da situação e a Parte II à apresentação de linhas estratégicas para repensar a educação dos 0 aos 12 anos, numa abordagem de carácter prospectivo. Um conjunto de considerações finais e de recomendações finalizam o relatório do Estudo.

No essencial, o Estudo realçou os progressos realizados em Portugal nos últimos trinta anos nos cuidados à infância e na educação das crianças, designadamente, as medidas de protecção à maternidade, o alargamento dos serviços destinados às crianças dos 0 aos 3 anos de idade, a expansão da rede de educação pré-escolar, o desenvolvimentos dos serviços de apoio extra-escolar, a formação dos agentes educativos, a escolarização obrigatória até aos 15 anos, as actividades de enriquecimento curricular e a escola a tempo inteiro.

Mas o Estudo revelou também a existência de fortes desarticulações entre as políticas que influenciam a vida das crianças, nomeadamente no que se refere ao processo educativo formal, onde às intenções democratizadoras da legislação e dos documentos curriculares não correspondem medidas de apoio pedagógico às dificuldades de aprendizagem de muitas crianças com pertenças sociais e culturais diversificadas, o que se traduz em elevadas taxas de insucesso escolar (4,8% no 4.º ano escolaridade e 11,4% no 6.º ano) e compromete a concretização de um ensino básico de qualidade, bem sucedido por todos.

Também a comparação internacional mostrou que, nos países analisados, o ensino primário se prolonga por 5/6 anos de escolaridade, correspondendo ao nível 1 da CITE, a que se segue o ensino secundário inferior, classificado de nível 2. No caso de Portugal, que adoptou uma estrutura única de ensino básico dividida em três ciclos, os 1.º e 2.º ciclos são classificados no nível 1, e apenas o 3.º ciclo é classificado no nível 2 da CITE. Considerando igualmente a organização curricular prevista na LBSE para estes primeiros dois ciclos de ensino básico – evoluindo de actividades globalizantes para áreas disciplinares a desenvolver

predominantemente em regime de professor por área – o problema parece não estar ligado à estrutura do ensino básico que temos, mas surge com o desfasamento entre os discursos e as práticas, com os deficientes planos de sequencialização curricular e de organização escolar que são oferecidos nos primeiros seis anos de escolaridade.

Daí que o Estudo proponha a "reestruturação da organização escolar dos 6 aos 12 anos, com aproximação do actual 2.º ciclo ao 1.º ciclo do ensino básico e estabelecimento de uma unidade de escolarização sequencialmente articulada no plano normativo, organizacional, curricular e pedagógico". Na opinião dos autores, um ciclo inicial de seis anos, com possibilidade de subdivisão em períodos de 4+2 ou 3+3 ou, ainda, 2+2+2 "visaria neutralizar as transições bruscas identificadas a nível da relação da criança-aluno com: a) o espaço-escola; b) as áreas e os tempos de organização do trabalho curricular; c) a afiliação aos professores; d) o seu papel de aluno; e) o desenvolvimento gradual das competências esperadas".

Nas suas recomendações finais, Isabel Alarcão defende um maior investimento na educação de infância, com uma intencionalidade educativa mais explícita nos apoios destinados às crianças dos 0 aos 3 anos de idade, um reforço da continuidade nas transições entre fases educativas, uma melhor oferta de ocupação dos tempos livres, uma articulação entre serviços sociais e serviços educativos, uma maior articulação com as famílias e outras entidades educativas, intervenções estas capazes de dar *coerência educativa global* ao atendimento das crianças até aos 12 anos.

A divulgação pública do Estudo teve lugar num seminário, cujas actas constituem a segunda parte deste livro. Para além da discussão de ideias que possibilitou, o seminário visou também conhecer as mais recentes tendências e perspectivas existentes na comunidade internacional sobre a estrutura e organização da intervenção educativa neste período da vida das crianças, tendo contado com a participação de académicos de Espanha e França, da OCDE/CERI e de Portugal.

Na sequência de todo este trabalho de análise e reflexão, o CNE decidiu dever emitir um Parecer sobre a educação das crianças dos 0 aos 12 anos, da sua própria iniciativa, tendo sido relatora a conselheira Ana Maria Bettencourt. O Parecer integra igualmente o presente volume.

O Parecer emitido considera que "a problemática da educação dos 0 aos 12 anos deverá ser encarada sob o duplo ângulo da melhoria da sua qualidade e da garantia da equidade do sistema". Aplicados estes princípios à actual estrutura e organização do ensino básico, detectam-se factores que afectam o processo de aprendizagem de muitos alunos: falta de continuidade curricular entre os ciclos; problemas de aprendizagem que se vão acumulando no 1.º ciclo, sem que a escola organize medidas de apoio pedagógico diferenciado, recorrendo à repetência como única resposta às dificuldades dos alunos; excessiva fragmentação dos tempos curriculares com horários inadequados aos ritmos de aprendizagem de muitas crianças; excessivo número de turmas atribuídas a grande parte dos professores do 2.º ciclo, tornando muito difícil a responsabilização destes pelo acompanhamento dos alunos.

No sentido de inverter a situação, o Parecer recomenda claramente uma reconfiguração da educação dos 6 aos 12 anos no contexto do ensino básico de nove anos, centrada na organização curricular deste 1.º nível de ensino, de modo a introduzir coerência entre princípios orientadores, planos curriculares e conteúdos programáticos.

São, pois, estes os resultados de um processo longo, mas sistemático, de análise de uma problemática de política educativa, relativamente à qual urge tomar decisões. É também este o contributo possível do Conselho Nacional de Educação para a sua resolução.

Uma última nota para, na minha qualidade de Presidente do Conselho Nacional de Educação, dizer que considero que seria benéfico para a educação das nossas crianças a progressiva integração do actual 2.º ciclo do ensino básico no espírito e cultura curriculares do 1.º ciclo, criando-se desta forma uma educação primária, primeira, de seis anos.

RELATÓRIO DO ESTUDO
A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos

RELATÓRIO DO ESTUDO
A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos

Introdução

Isabel Alarcão[1]

A relevância que se atribui à educação das crianças e a consciencialização da responsabilidade que, nesta matéria, a sociedade detém, tem vindo a desenvolver-se num crescendo de interesse após a aprovação, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1989, da Convenção sobre os Direitos da Criança. Também em Portugal se tem evidenciado uma clara valorização do estatuto da criança e da importância da sua educação. É de salientar o progresso, na legislação portuguesa, no que diz respeito à salvaguarda da promoção e protecção das crianças. Mas, não obstante este progresso, assinalável, há na sociedade portuguesa fortes desigualdades sociais entre as crianças, uma grande taxa de pobreza infantil (mais de 20%), crianças maltratadas, mal amadas, mal acolhidas pela escola. Estes indícios são reflexos de uma série de factores sociais como o desemprego, os baixos níveis de escolarização dos pais, a maior taxa de mulheres trabalhadoras a tempo inteiro na Europa, factores que, aliados à crescente multiculturalidade, às transmutações da família tradicional com muitas situações de famílias mono-parentais e de crianças sem pais, tornam os contextos educativos muito vulneráveis. Mudanças de comportamentos com tendência para o sedentarismo e a passividade perante a televisão ou o fascínio do entretenimento com jogos informáticos levaram à reorganização dos espaços, dos tempos e das vivências da infância e a um novo relacionamento com o mundo, provocando um modo diferente de apreender e conviver com o real. Vivências em culturas multi-referenciais, disparidade de informações e diversidade de solicitações

[1] Professora Catedrática Jubilada da Universidade de Aveiro.

transformaram a criança num consumidor precoce, alvo de processos de marketing desenfreado.

Apesar dos grandes esforços realizados a que já se aludiu, permanecem obstáculos, dificuldades e preocupações. A insuficiente provisão de apoio às famílias na educação das crianças dos 0 aos 3 anos de idade, a desarticulação entre uma lógica de apoio assistencial e uma lógica de apoio educativo, a crescente mas ainda incompleta cobertura da educação dos 3 aos 6, a dupla ruptura no processo de escolarização das crianças com transições demasiado bruscas na passagem do pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico e deste para o 2.º ciclo do mesmo nível de ensino constituem um conjunto de preocupações que encontraram eco no Debate Nacional sobre a Educação, promovido pelo Conselho Nacional de Educação e realizado em 2006/2007. Atento à incidência dessas preocupações, o CNE promoveu, em Dezembro de 2006, um Seminário Internacional sobre "Educação das crianças dos 0 aos 12 anos. Estrutura e organização da Educação de Infância e Básica" com a finalidade de permitir analisar a situação portuguesa em relação à realidade de outros países europeus (Espanha, Finlândia e Irlanda) a que se seguiu uma *workshop* sobre o mesmo assunto que tive o prazer de coordenar, coadjuvada por Maria do Céu Roldão (sobre estas iniciativas pode ver-se o relatório final do Debate Nacional).

Reconheceu então o CNE a necessidade de dar continuidade a esse trabalho de reflexão, reflexão que ganhou novos contornos e maior oportunidade numa altura em que as alterações ao enquadramento jurídico da formação de professores (DL n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro) definiram uma licenciatura em educação básica comum como ponto de partida para a formação profissional pós-graduada para educadores de infância, professores dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, parecendo ter subjacente a ideia de estabelecer uma unidade educativa com identidade própria para a faixa etária dos 0 aos 12 anos. Neste contexto, importa reflectir sobre os fundamentos e os efeitos dessa reorganização do sistema educativo – relativamente à qual, desde já, se expressa a nossa concordância −, integrando-a numa visão mais global da infância e

perspectivando-a na relação com os vários agentes que intervêm na educação das crianças.

Não sendo consensual a delimitação do final do período designado por infância (a Declaração dos Direitos da Criança, por exemplo, aponta para os 18 anos), torna-se imperioso esclarecer que, ao assumir-se o período dos 0 aos 12 anos, se teve em conta uma lógica de desenvolvimento – até à puberdade – e uma lógica educativa – a oferta de uma formação de base a partir da qual se podem e devem construir percursos alternativos de formação com alguma flexibilidade e orientação de interesses, o que, na nossa lógica, se deve iniciar logo após este período, mas ainda dentro de uma organização de tronco comum e formação básica.

O estudo que agora se apresenta pretende contribuir para essa reflexão, tendo sido definidos três objectivos: a) caracterizar a situação portuguesa sobre a temática em análise; b) comparar a situação portuguesa com a situação noutros países; c) perspectivar novos rumos.

Definiram-se, então, algumas questões enquadradoras, a saber:

Dada a centralidade do desenvolvimento neste período etário, o que sabemos sobre o modo como se processa esse desenvolvimento? Face à dimensão interactiva, sócio-construtivista do desenvolvimento e à importância dos contextos, próximos e remotos, nesse processo, o que caracteriza os contextos favoráveis? Está a educação das crianças em Portugal organizada em consonância com essas características? Como é que, nos outros países, as sociedades se organizam para educar as crianças? Como se tem caracterizado a oferta sócio-educativa da sociedade portuguesa e das sociedades estrangeiras, nomeadamente no contexto europeu em que mais directamente nos inserimos? Como deveria ser a educação das crianças num Portugal moderno, europeu, que vê nas suas crianças a esperança de uma sociedade mais desenvolvida, mais justa e mais coesa?

A partir da reflexão conjunta sobre estas questões, identificaram-se temáticas sobre as quais cada um dos membros que constituíram a equipa deste estudo se debruçou mais especificamente. Desse trabalho resultou uma organização textual com duas partes. A Parte I tem uma função caracterizadora da situação. A Parte II, construída a partir das reflexões sistematizadas na primeira parte, apresenta uma abordagem prospectiva. Uma conclusão, sob a forma de considerações finais e recomendações, finaliza o relatório do estudo.

O presente relatório foi apresentado, para leitura crítica, a um conjunto de analistas a que se seguiu um atelier de discussão do seu conteúdo e do qual resultaram contributos para a sua reconstrução.

A Parte I, de natureza caracterizadora como já foi acentuado, inicia-se com a abordagem do desenvolvimento da criança entre os 0 e os 12 anos, numa perspectiva psicológica e é da responsabilidade de Gabriela Portugal. Entra-se, de seguida, na análise dos olhares actuais das sociedades sobre as crianças. A sociedade portuguesa é analisada na sua dimensão sociológica por Manuel Jacinto Sarmento e na dimensão político-educativa por Natércio Afonso. Numa perspectiva comparativa, Teresa Gaspar sintetiza os olhares das outras sociedades com incidência no contexto europeu. A segunda parte é constituída por duas contribuições de natureza prospectiva: a de Teresa Vasconcelos e a de Maria do Céu Roldão.

Farei, de seguida, uma apresentação breve dos vários contributos.

A afirmação de Gabriela Portugal de que "compreender o que é que pode causar ou afectar o desenvolvimento é uma questão com indubitável interesse teórico, mas, sobretudo, com inegáveis implicações práticas" dá o tom de intervenção fundamentada no conhecimento. Acentuando a importância da ligação da criança ao mundo através do pensamento e da acção, identifica as competências que esta pode e deve desenvolver, mas chama a atenção para que cada criança é única e não pode ser estereotipada. Numa perspectiva holística, ecológica do desenvolvimento, em que os contextos têm uma influência decisiva,

pergunta-se se os nossos contextos educativos são favorecedores do desenvolvimento. Pergunta e responde: sim e não. O sim aponta para o progresso feito nos últimos anos. O não é uma chamada de atenção à qualidade, tema glosado por Teresa Vasconcelos no seu contributo. Ressalta também a importância das características dos contextos sociais, culturais e emocionais e da integração, articulada, do micro-contexto sócio-educativo com o macro-contexto sócio-cultural e político.

Numa dimensão sociológica, Manuel Jacinto Sarmento aborda o fenómeno da infância em Portugal nas suas características demográficas, legislativas, sociais, culturais e simbólicas. Analisa a infância no quadro de uma alteração do modelo social contemporâneo influenciado por dois vectores: a globalização e a individualização. Afirma que o modelo social contemporâneo afecta a ideia moderna de infância, uma ideia em transição que tem sido vivida de uma forma muito intensa em Portugal nos últimos 20 anos com características de complexidade e paradoxo. Por um lado, a criança está em risco numa sociedade que, em parte, não a respeita; mas, por outro lado, é nela que a sociedade deposita uma esperança de desenvolvimento e de progresso social. Na opinião do autor, a "polaridade entre a crise e a esperança define o quadro actual da valorização da criança".

Sendo a educação das crianças uma função da sociedade, é importante ter presente o modo como a sociedade portuguesa se organiza para as educar. É este o tema abordado por Natércio Afonso em "Políticas públicas da educação das crianças dos 0 aos 12 anos", em Portugal. Ao situar-se na realidade actual, mais propriamente na época posterior à LBSE de 1986, não perde o ângulo histórico que permite compreender a situação actual, a sua progressiva evolução em termos de âmbito e cobertura com destaque para o crescimento recente da taxa de pré-escolarização (que actualmente ronda os 78%) e as suas ambiguidades, nomeadamente no que se refere à configuração do ensino dos 10 aos 12 no 2.º ciclo do ensino básico, uma herança do CPES (Ciclo Preparatório do Ensino Secundário) criado na década de 60 do século XX, resultante da junção do ciclo técnico elementar com o 1.º ciclo do

ensino liceal e que veio a absorver outros percursos alternativos como o ciclo complementar do ensino primário (5.ª e 6.ª classes) e o ciclo preparatório TV, através da telescola. Este ciclo tem, na sua génese, duas lógicas diferentes a que correspondem duas culturas organizacionais e profissionais igualmente diferentes. Por um lado, a lógica da complementaridade do ensino primário; por outro, a da preparação para o ensino secundário. A sua posterior integração como 2.º ciclo do ensino básico manteve as fragilidades da sua débil identidade.

A tensão entre a globalização e a individualização a que acima se aludiu requer que se enquadre o olhar da sociedade portuguesa sobre a criança num olhar mais abrangente. O contributo de Teresa Gaspar traz essa dimensão ao dirigir-se para o modo como, em vários países, se perspectiva e organiza a educação das crianças entre os 0 e os 12 anos. A tendência, nos seis países estudados, é a de oferecer, a título facultativo mas com grande cobertura, a educação pré-escolar e a de dividir o ensino obrigatório (normalmente compreendido entre os 6 e os 15 anos) em duas grandes etapas, constituídas pelo ensino primário (normalmente com uma duração de 6 anos) e o ensino secundário júnior (normalmente com uma duração de 3 anos). Verifica-se uma identidade grande no que se refere a matérias curriculares, com incidência nas competências de literacia e numeracia, mas é também evidente a preocupação com o conhecimento do mundo, a iniciação às artes, o desenvolvimento pessoal e social da criança e a sua formação cívica. Em termos organizativos, o ensino primário organiza-se em ciclos (2+2+2 ou 3+3), em regime de monodocência progressivamente coadjuvada e observa-se uma preocupação grande com a transição entre a educação pré-escolar e a educação primária.

Na Parte II, de carácter prospectivo, Teresa Vasconcelos enquadra a sua visão para a educação da criança em Portugal na análise e recomendações de estudos vários com especial destaque para o relatório comparativo internacional da OCDE, intitulado *Starting Strong: early* c*hildhood education and care. Education and skills* (2001), cujos resultados foram confirmados no relatório de 2006 (*Starting Strong II*), e

salienta o papel estratégico da educação e dos cuidados à criança no grande objectivo de promoção da coesão social. Centrando-se mais na faixa etária dos 0 aos 6 anos, não deixa de a articular com uma visão global da educação até aos 12 anos de idade, aliás considerada numa perspectiva de educação ao longo da vida, situada em tempos e espaços diversos e numa articulação com a educação/formação de sectores da sociedade em idades e circunstâncias diferentes.

Na mesma secção e seguindo a mesma linha estratégica de abrir pistas para o futuro, Maria do Céu Roldão parte da questão estruturante "Que educação queremos para a infância?" e, pondo em destaque o conceito de educação de base como a garantia de que às crianças são proporcionadas aprendizagens essenciais para a sua integração numa dada sociedade, organiza o seu pensamento relativo à reorganização dos sistemas de educação e cuidados às crianças em função de seis linhas estratégicas. Trata-se de dois textos diferentes mas convergentes, que preparam e antecipam as considerações finais e as recomendações do estudo.

Nesta última secção pretendeu-se articular entre si os olhares e contributos dos vários co-autores, mas também relacioná-los com ideias e sugestões recolhidas na *workshop* já referida. Criou-se assim um texto interdiscursivo, revelador das mais-valias resultantes da convocação de conhecimentos disciplinares e vivenciais múltiplos, cuja articulação coerente permite compreender a complexidade do fenómeno "educação das crianças dos 0 aos 12 anos de idade" e sobre ele actuar.

PARTE I
Caracterização da situação

Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância

Gabriela Portugal[1]

Introdução

Sabemos bem que aquilo que hoje somos tem muito a ver com o que aprendemos durante a nossa infância acerca de nós próprios, acerca dos outros, acerca do mundo que nos rodeia, para isso muito contribuindo as pessoas importantes e significativas na nossa vida (pais, educadores, professores, amigos, etc.), as pessoas que, mesmo na sua ausência, continuam presentes em nós… Na infância lançam-se as bases do desenvolvimento nos seus diversos aspectos físicos, motores, sociais, emocionais, cognitivos, linguísticos, comunicacionais, etc. sendo a autonomia o sinal de desenvolvimento que se vai construindo em todos os instantes, num todo que é "a pessoa" e que junta diferentes dimensões desenvolvimentais.

Durante a infância, as crianças podem aprender a participar no seu mundo e a contribuir para ele com a sua criatividade, sensibilidade e espírito crítico. Se tudo corre bem, podemos contar com cidadãos emancipados, autênticos na interacção que estabelecem com o mundo, emocionalmente saudáveis, com uma atitude fortemente exploratória, abertos ao mundo externo e interno, com um sentido de pertença e uma forte motivação para contribuir para a qualidade de vida, respeitando o homem, a natureza, o mundo físico e conceptual.

Do que sabemos acerca da forma como a criança aprende e se desenvolve derivam princípios educativos que enfatizam a natureza

---

[1] Professora Associada da Universidade de Aveiro

holística da aprendizagem e desenvolvimento da criança, a importância do desenvolvimento da autonomia, o valor da motivação intrínseca, de experiências activas e significativas, a imprescindibilidade do uso e construção de sistemas simbólicos, como a linguagem e a representação, o papel crucial de outras crianças e adultos no desenvolvimento das crianças. As crianças aprendem e desenvolvem-se bem na interacção com pessoas que cuidam delas, que as amam, que as respeitam e lhes conferem segurança; pessoas atentas e sensíveis às suas particularidades, criando espaços equilibrados de estimulação, desafio, autonomia e responsabilidade; pessoas de referência na sua vida, como serão os familiares próximos bem como educadores e professores ao longo da infância.

Muitas destas ideias foram salientadas pela psicologia do desenvolvimento, enquadradas e ilustradas em práticas pedagógicas de qualidade. No texto que se segue far-se-á um pequeno percurso em torno de questões que têm enformado os estudos da psicologia do desenvolvimento e suas implicações pedagógicas.

1. Da descrição do desenvolvimento…

Um dos objectivos centrais da investigação inicial em torno do desenvolvimento foi o de descrever e de explicar os processos de crescimento e de mudança. Procurou-se identificar o que era o desenvolvimento normal, de certa forma universalizando o desenvolvimento, bem como identificar-se desvios à norma. Os investigadores começaram por se questionar sobre o que uma criança de 2 meses, ou de 3 anos ou de 12 anos é capaz de fazer. Procuraram identificar as idades em que a maioria das crianças começa a andar, a falar ou a desenvolver um raciocínio lógico. Embora as diferenças individuais sejam naturalmente reconhecidas nos estudos sobre o desenvolvimento na infância, a ênfase foi colocada naquilo que as crianças têm em comum, identificando padrões “normais” de desenvolvimento e não tanto no que é único nos indivíduos ou em

culturas específicas. Falar-se da "criança" em textos sobre o "desenvolvimento da criança" exemplifica bem esta abordagem normalizadora.

Os roteiros desenvolvimentais, muitas vezes concretizados em fases de desenvolvimento, oferecem úteis sumários do desenvolvimento mas, também, evidenciam algumas das limitações de uma abordagem normativa. Por exemplo, não são distinguidas as variações na forma como as crianças realizam transições desenvolvimentais. Não indicam o tipo de estímulos, de apoios ou de encorajamento que as crianças experienciam, nem o impacte de diferenças culturais (circunstâncias específicas, experiências e expectativas de desenvolvimento), de equipamentos ou de novas tecnologias no desenvolvimento. Desconhece-se qual a forma como crianças física ou psicologicamente debilitadas progridem nessas etapas desenvolvimentais. Por outro lado, se o desenvolvimento físico e motor poderá ser mais facilmente identificável e normalizável, até porque muitos dos seus aspectos, como a progressão do sentar para o gatinhar, andar, correr e trepar, são muito maturacionais, o que se poderá dizer sobre o desenvolvimento das relações sociais e emocionais, comunicação, pensamento e raciocínio moral, compreensão social e sentido de si próprio? Será possível identificar padrões de desenvolvimento idênticos e aplicáveis a todas as crianças? Nesta assunção, importa reflectir: até que ponto pensar o "desenvolvimento da criança", de uma forma normativa, aumenta (ou não) a nossa compreensão sobre a infância; até que ponto abordagens descritivas e universalistas poderão ser barreiras à compreensão das infâncias reais? (Woodhead, 2005)

2. À compreensão/explicação do desenvolvimento

A grande questão é, portanto, como é que o desenvolvimento acontece? Quais os factores envolvidos no desenvolvimento? Compreender o que é que pode causar ou afectar o desenvolvimento é uma questão com indubitável interesse teórico, mas sobretudo com

inegáveis implicações práticas. Por exemplo, os pais procuram saber que atitudes beneficiarão o bem-estar e desenvolvimento das suas crianças; os profissionais de intervenção precoce necessitam saber de que forma poderão ajudar uma criança, e a sua família, em situação de risco desenvolvimental; políticas e práticas de saúde, sociais e educativas necessitam de ser enformadas pelos dados relativos à forma como os processos de desenvolvimento operam e os mecanismos que os activam ou facilitam.

Muitas das modernas abordagens em torno do desenvolvimento incorporam princípios acerca da natureza da criança e do papel do ambiente. Por exemplo, a abordagem comportamentalista (de que são figuras expoentes Pavlov, Watson e Skinner) enfatiza a forma como o ambiente modela o comportamento das crianças, através de recompensas e punições; as teorias da aprendizagem social (Bandura) relevam a aprendizagem através da experiência, em particular através da imitação e modelação; o papel da criança no seu próprio desenvolvimento, mais do que o dos pais ou dos professores, é reconhecido nas teorias construtivistas ao assumir-se que a criança constrói o seu próprio conhecimento do mundo (Piaget). As interacções entre a criança e o seu ambiente são também reconhecidas pelas teorias sócio-construtivistas (Vygotsky, Bruner) que, encarando igualmente a criança como participante activo no seu próprio desenvolvimento, enfatizam o papel das outras pessoas e da cultura no desenvolvimento. De forma diferente da teoria da aprendizagem social, considera-se que a chave para a aprendizagem e desenvolvimento reside na interacção social (e não tanto na mera observação), envolvendo processos sociais de comunicação, ensino e aprendizagem. Assim, Bruner descreve a linguagem como um instrumento do pensamento, reconhecendo que o fornecimento às crianças de um vocabulário relevante que lhes permita formular ideias, questionar, expor e argumentar, é um elemento vital no desenvolvimento da flexibilidade cognitiva e na construção do seu próprio conhecimento sobre o mundo.

Todas estas teorias valorizam o contexto em que a criança se desenvolve embora difiram na importância atribuída à sua centralidade e aos aspectos chave no desenvolvimento, seja o contexto enquanto 'outras pessoas e comportamentos', enquanto 'oportunidades disponíveis para explorar e construir conhecimento', enquanto 'cultura e interacção social'.

Também as investigações no campo da neurobiologia conduziram a importantes avanços na compreensão das condições que influenciam a forma como as crianças se desenvolvem, bem ou mal, permitindo uma maior profundidade na forma como se encara a importância das primeiras experiências de vida e a acção inseparável e altamente interactiva entre genética e ambiente, no desenvolvimento cerebral e comportamental. As investigações das neurociências salientaram o papel central das primeiras experiências de vida enquanto fonte de suporte/adaptação ou de risco/disfunção; as poderosas capacidades, emoções complexas e competências sociais essenciais que se desenvolvem nos primeiros anos de vida; a possibilidade de promover as condições desenvolvimentais, através de intervenções adequadas (Shonkoff & Phillips, 2000).

Durante muito tempo o nosso pensamento sobre o cérebro foi dominado por ideias segundo as quais os genes com que nascemos determinam o nosso desenvolvimento cerebral e o modo como o cérebro se desenvolve determina a nossa forma de interagir com o mundo. Contudo, as investigações na área das neurociências vêm demonstrar que ao longo de todo o processo de desenvolvimento o cérebro é afectado por condições ambientais, sendo que o impacto do ambiente é intenso, não apenas na forma como afecta a direcção geral do desenvolvimento mas, em particular, ao afectar o modo como o intrincado circuito cerebral se instala. Cada vez que o indivíduo interage com o ambiente – reagindo a estímulos, colhendo e processando informações – vários sinais percorrem e activam os circuitos neuronais. No momento em que ocorre uma interacção, mesmo a mais simples e banal (a mãe que brinca ao cu-cu com o seu bebé, que o conforta com uma canção de embalar, que conversa com ele,...), numa questão de segundos milhares de células

existentes no cérebro da criança são activadas, muitas das conexões existentes entre as células cerebrais são fortalecidas e novas sinapses ou conexões celulares são estabelecidas, acrescentando mais especificidade e complexidade ao intrincado circuito cerebral que estará activo ao longo da vida da criança (Shore, 1997). Dos neurónios crescem novos axónios, emergem novas dendrites, formam-se novas sinapses, modifica-se a força de algumas conexões estabelecidas enquanto outras são selectivamente eliminadas.

É durante os três primeiros anos de vida que a maior parte das sinapses é produzida. O número de sinapses aumenta com extraordinária rapidez durante este período mantendo-se essa super densidade neuronal até cerca dos 10 anos de idade. A partir da primeira década de vida o desenvolvimento cerebral ocorre em dois sentido: as sinapses várias vezes activadas em virtude das experiências repetidas na infância tenderão a tornar-se permanentes; as sinapses não suficientemente utilizadas tenderão a ser eliminadas[2] A poda de sinapses que não são estimuladas permite ao cérebro manter as conexões neuronais que asseguram determinadas respostas aumentando a eficiência com que o cérebro faz o que necessita fazer. Contudo, a poda excessiva das conexões neuronais pode ocorrer quando a criança é privada de interacções sensíveis e adequadamente estimulantes nos primeiros anos.

Por isso, as experiências mais precoces da criança são cruciais ao desenvolvimento cerebral. A neurociência tem demonstrado que a interacção com o ambiente não é apenas um acidente de percurso no desenvolvimento cerebral mas é um requisito fundamental. As experiências vividas pelas crianças nos primeiros tempos de vida têm um impacto decisivo na arquitectura cerebral e, por conseguinte, na natureza e extensão das suas capacidades adultas.

---

[2] O cérebro da criança não é uma versão mais pequena do cérebro adulto: o recém-nascido apresenta cerca de 100 biliões de neurónios; no momento do nascimento as sinapses existentes são na ordem dos 50 triliões; com 1 ano de idade o número de sinapses ascende a 1000 triliões de sinapses; e, aos 20 anos o cérebro adulto conta com 500 triliões de sinapses. Se na altura do nascimento, 25% do cérebro se encontra desenvolvido, no segundo ano de vida o desenvolvimento cerebral já é de 90%!

Neste processo desenvolvimental, diferentes regiões cerebrais, com diferentes funções parecem desenvolver-se a ritmos diferentes. Assim, por exemplo, o pico de superprodução sináptica no córtex visual ocorre por volta dos 4-6 meses, seguido de uma retracção gradual até ao final do período pré-escolar; nas áreas cerebrais relacionadas com a linguagem e audição ocorre um processo idêntico por volta dos 7-12 meses; já no córtex pré-frontal (área responsável pela empatia, lógica, raciocínio e outras funções cognitivas) emerge um quadro diferente – aqui o pico de desenvolvimento sináptico acontece por volta do 1.º ano de vida e só numa fase avançada da adolescência (por volta dos 16 anos) se atinge o número de sinapses existente no adulto (Shonkoff & Phillips, 2000).

Se 3/4 do cérebro humano se desenvolve a partir do nascimento, em relação directa com o ambiente exterior, significa que a evolução equipou o ser humano com um "cérebro ecológico", dependente ao longo de toda a vida do contexto de desenvolvimento. Nesse mesmo sentido, não haverá, mesmo do ponto de vista neurológico, uma única forma correcta de promover um bom desenvolvimento pois cuidados calorosos e responsivos podem tomar várias formas, dependendo do contexto social, cultural e emocional do desenvolvimento.

3. O contexto social, cultural e emocional no desenvolvimento

Os psicólogos sabem bem que há muitas formas diferentes e igualmente apropriadas de apoiar as crianças no seu processo de desenvolvimento e que não há padrões absolutos de desenvolvimento normal. É hoje assumido por alguns psicólogos (sócio-culturais) que o desenvolvimento deve ser visto como uma expressão de expectativas culturais, sendo que aquilo em que uma criança se torna tem muito a ver com aquilo que é considerado adequado para a cultura em que esta se desenvolve. Ao relacionarem-se com aqueles que cuidam delas, e com todos os que as circundam, as crianças estão expostas a formas de pensamento, sentimentos e comportamentos que contêm todo o tipo de

ideias implícitas sobre o que significa ser-se "gente" numa determinada cultura.

O pensamento e a compreensão das crianças ocorrem no contexto social e cultural em que estas se movimentam, ao participarem em actividades e rotinas familiares. Estes contextos incorporam concepções de infância e de práticas educativas consonantes que, naturalmente, influenciam a auto-imagem ou auto-estima das crianças, a forma como as crianças se vêem como cidadãs, pensadoras e aprendizes,… Bronfenbrenner (1979) descreve o desenvolvimento humano como o processo pelo qual o sujeito/criança vai construindo uma ideia mais alargada, diferenciada e válida do ambiente ecológico, e da sua relação com este, e se torna capaz de descobrir, manter ou alterar as propriedades desse ambiente ecológico. Releva-se aqui a ideia de mudança continuada e a ideia de que o desenvolvimento se manifesta ao nível da percepção ou compreensão do contexto (imediato e mais vasto) e ao nível da capacidade de acção sobre o contexto.

Os psicólogos sócio-culturais, na senda da abordagem da ecologia do desenvolvimento humano, enfatizam que a aprendizagem ocorre através da participação da criança em actividades da sua comunidade, em interacções de envolvimento mútuo com familiares, amigos, vizinhos e professores. Inclui processos intencionalmente instrutivos e processos "acidentais" como aqueles em que a criança "ajuda" os pais ou observa ou participa em actividades diárias (Rogoff, 2003). Na mesma linha de pensamento, Rogoff explica o desenvolvimento cognitivo como a forma pela qual os indivíduos modificam os seus níveis de compreensão, percepção, pensamento, memória, classificação, reflexão, colocação e resolução de problemas, planificação, etc. – em tarefas ou actividades partilhadas com outras pessoas, assentes em práticas culturais e tradições das comunidades. O que difere de cultura para cultura é o conteúdo da experiência enquanto impregnado de valores, capacidades, símbolos, artefactos… que afectam o pensamento da criança e que faz com que, por exemplo, o brincar das crianças seja diferente de cultura para cultura. Do mesmo modo, a criança que cresce no campo terá, porventura, uma

compreensão melhorada e mais precoce do ciclo de vida e de morte do que uma criança que cresce na cidade. Nesta linha de pensamento, vários estudos evidenciam diferenças culturais no desenvolvimento dos comportamentos sociais, dependendo da ênfase colocada em diferentes contextos culturais em comportamentos de cooperação e de apoio mútuo. Estudos sobre práticas maternais africanas e ocidentais (LeVine *et al.,* 1996) retratam a forma como se organiza o contexto de crescimento e desenvolvimento das crianças. Quer as mães africanas, quer as mães americanas/europeias, estão empenhadas em ajudar os seus bebés e crescer e desenvolverem-se, ainda que os cuidados que providenciam sejam bastante diferentes. Efectivamente, o entendimento do que é melhor para os seus bebés, os objectivos dos seus cuidados, os processos que procuram activar, as estratégias que adoptam, o contexto de desenvolvimento em que tudo acontece são muito diferentes entre mães americanas/europeias e africanas. Transportar a criança nas costas, num contacto corporal próximo ainda que com muito pouca interacção visual ou verbal, dar-lhe peito sempre que solicitado, dormir com ela são as formas de protecção básicas de que a mãe africana dispõe. Neste contexto, a actividade maternal focaliza-se muito na satisfação de necessidades físicas, mantendo o bebé satisfeito, calmo e sossegado. O principal objectivo é a sobrevivência, saúde, crescimento físico da criança.

As estratégias americanas/europeias têm sido descritas como mais "pedagógicas", promovendo o envolvimento activo e as interacções sociais das crianças. A mãe interage com o bebé, induz e estimula respostas vocais ou motoras, respostas que mantêm um jogo conversacional contínuo. As intervenções da mãe são, frequentemente, deliberadamente educacionais. Antes dos 2 anos de idade a criança já está socializada em sequências de iniciativa-resposta-avaliação, sequências estas descritas como estruturas centrais na escolarização. Existe uma tendência para considerar que o "modelo pedagógico" é o que oferece as melhores condições ao desenvolvimento das crianças. Efectivamente, facilitar a capacidade da criança para responder a

questões, optimizará a preparação da criança para a escola, onde de facto são colocadas questões às crianças.

Numa perspectiva ocidental, muitas crianças africanas estarão privadas de muitas experiências precoces que apoiam o seu desenvolvimento cognitivo e linguístico, bem como o seu desenvolvimento social e emocional. Contudo, a observação destas crianças não confirma a existência de atrasos desenvolvimentais. Tal facto sugere que estas crianças conhecerão várias outras experiências sociais facilitadoras do desenvolvimento de capacidades várias. O caso africano (pelo menos de algumas comunidades/etnias) ensina-nos que a ausência, durante os dois ou três primeiros anos de vida, de práticas parentais específicas promotoras de desenvolvimento linguístico, cognitivo e social, não significa insucesso na provisão à criança daquilo que ela necessita. Cada comunidade tem a sua forma socialmente organizada de cultivar competências, atitudes, desenvolvimento pessoal, não dependendo da relação precoce com a mãe nem estando determinado pelas experiências dos primeiros anos de vida, mas envolvendo a participação em estruturas sociais hierarquicamente bem definidas, em casa e na comunidade mais alargada.

Como descreve Nsamenang (1992), muitas mães africanas mantêm um delicado equilíbrio entre cuidados, produção de subsistência e trabalho doméstico. Em princípio, os cuidados fazem parte de um compromisso social em que os familiares, por vezes vizinhos e amigos, e crianças mais velhas são participantes activos. O cenário típico de cuidados é aquele em que as mães só parcialmente estão disponíveis, sendo os cuidados sobretudo providenciados por outras crianças mais velhas. Comummente não se espera que as crianças perturbem, interrompam, brinquem com os pais. As crianças interagem e brincam com outras crianças. Deste modo, os bebés muito cedo e gradualmente vão estabelecendo ligações com outras figuras[3].

[3] É um cenário típico nas aldeias africanas encontrar grupos de crianças de várias idades (desde os 20 meses até aos 6 anos de idade sensivelmente) e de ambos os sexos, com uma ou duas crianças cuidadoras (de 8 a 10 anos de idade). Frequentemente, observa-se as crianças mais velhas "mandando" nas mais novas, imitando comportamentos e actividades parentais.

Socialmente espera-se que as crianças sejam sociáveis e cordiais umas com as outras, respeitadoras dos pais e dos mais velhos e que apreendam os diferentes comportamentos adequados a cada sexo. Torna-se evidente que este tipo de cuidados e de experiências de socialização, de crianças por outras crianças, terá um efeito substancial e extenso no seu desenvolvimento. Todo este sistema confere várias oportunidades às crianças para descobrirem capacidades e limitações, desenvolverem competências sociais, aprendendo a dominar os papéis adultos. No contexto de grupo, as crianças aprendem a liderar e a seguir os outros, a colaborar na resolução de problemas, a cooperar no jogo e outras actividades, bem como a discordar e a lutar.

Naturalmente, estas questões culturais terão implicações consideráveis na forma como as crianças experienciam os contextos escolares, por exemplo, ao confrontarem-se com linguagem, valores, expectativas e práticas que lhes são, ou não, pouco familiares. Não obstante, pela participação em diversos ambientes, interagindo com situações sociais e culturais diversificadas, as crianças alargam os seus conhecimentos, consolidam diferentes relações e exercitam papéis específicos dentro de cada contexto − o que é desenvolvimentalmente estimulante −, sendo que estas transições ecológicas bem sucedidas requerem apoio e acompanhamento por parte de figuras de referência, afectivamente significativas, sejam estas membros da família, amigos e/ou professores (Bronfenbrenner, 1979).

Por tudo o que se disse, torna-se claro que o desenvolvimento e educação formal de crianças têm de ser vistos no contexto social mais alargado. Efectivamente, é cada vez mais evidente que a creche ou o jardim-de-infância ou mesmo a escola *de per se* não determinarão a vida das crianças, excepto enquanto parte de uma rede mais vasta de influências e experiências que afectam o seu desenvolvimento. Porque o desenvolvimento é de tal modo multifacetado e complexo, torna-se essencial compreender o papel de cada uma dessas experiências no curso do desenvolvimento humano, nomeadamente na forma como a ecologia do desenvolvimento afecta a satisfação de necessidades básicas de

desenvolvimento. Ainda que se possam revestir de formas de satisfação e expressão culturalmente determinadas, a imprescindibilidade da satisfação de necessidades básicas parece ser universal e, tal como descreve Laevers (2005), é determinante no nível de bem-estar emocional experienciado pelos indivíduos/crianças sendo este indicador da qualidade de relação existente entre o sujeito e o seu contexto. Falar de necessidades básicas no desenvolvimento significa falar da importância de assegurar a satisfação adequada de necessidades físicas (comer, beber, dormir, movimento, regulação da temperatura, descanso, etc.); necessidade de afecto (de proximidade física, de ser abraçado, de ligações afectivas, de conhecer relações calorosas e atentas); necessidade de segurança (de clareza, de um contexto previsível, consistente, de referências e limites claros, de saber o que se pode e o que não se pode fazer, de poder contar com os outros em caso de necessidade); necessidade de reconhecimento e de afirmação (de se sentir aceite a apreciado, de ser escutado, respeitado e de ser tido em consideração, sentimento de pertença, de ser parte de um grupo); necessidade de se sentir competente (de se sentir capaz e bem sucedido, de experienciar sucesso, de alcançar objectivos, de procurar o desafio, o novo e/ou desconhecido e ultrapassar a fronteira das actuais possibilidades, de actualização de conhecimentos, capacidades, etc.); necessidade de significados e de valores (de identificação de sentido e de objectivos na vida, de se sentir bem consigo próprio, em ligação com os outros e com o mundo). Da forma como estas necessidades se concretizarão dependerá o desenvolvimento do cidadão emancipado descrito na introdução deste texto.

4. Desenvolvimento emocional e cognitivo

Considerando as necessidades básicas enunciadas, salienta-se a interligação de dimensões físicas, motoras, cognitivas, comunicacionais, sociais, emocionais, morais, de cidadania, etc. Pensando, genericamente, os contextos de desenvolvimento das nossas crianças e focalizando a nossa atenção em áreas mais globalizantes (porque envolvendo,

efectivamente, todas as outras), perspectivamos a aprendizagem e desenvolvimento intelectual das crianças como inseparáveis do seu desenvolvimento emocional e social. Trata-se de um processo recíproco em que a área sócio-afectiva afecta o desenvolvimento cognitivo e vice-versa.

As perspectivas actuais da criança enquanto aprendiz reconhecem a importância do "apetite" para aprender, salientando a importância de assegurar, quer a satisfação de necessidades sócio-emocionais (amor, segurança, reconhecimento), quer cognitivas (desafio intelectual, satisfação da curiosidade, procura de valores).

Whitebread (1996) sumaria os aspectos essenciais no desenvolvimento da criança: para se desenvolver emocional e intelectualmente as crianças necessitam de amor e auto-estima, necessitam de se sentir emocionalmente seguras e de sentimento de controlo.

Amor e auto-estima – os psicólogos do desenvolvimento evidenciaram a forma como as relações que se estabelecem com as figuras significativas são contextos de desenvolvimento e estão na base da organização do comportamento, das cognições e emoções. Relações positivas são bases que geram um sentido de segurança e de pertença e que permitem à criança construir uma imagem de si e do mundo positiva e agradável. Desde muito cedo a criança desenvolve o sentido de "eu" que, com o tempo, se torna cada vez mais diferenciado. De uma imagem de si próprio enquanto indivíduo com um corpo e vontade distintos de outro (inicialmente a figura materna significativa – não necessariamente a mãe) emerge uma identidade acerca da pessoa que é e do grupo a que pertence (criança, rapaz, rapariga, raça, capacidades, características, etc.), a distinção entre o eu público e o eu privado (com um número crescente de papéis sociais a desempenhar – filha/o, irmã/o, amiga/o, aluna/o, desportista, membro de uma turma, etc.), a aspiração a um eu ideal e sentimentos de auto-estima ou de valor próprio. Neste processo é crucial a forma como a criança é vista e tratada pelas suas figuras significativas

(inicialmente muito confinadas às figuras parentais mais próximas e gradualmente incluindo família mais alargada, amigos e escola). A perspectiva das crianças acerca de si próprias é reflexo das perspectivas transmitidas pelos outros na interacção social. Os dados da investigação sugerem que as crianças que desenvolvem uma auto-imagem positiva e sentido de competência e valor próprio são aquelas que experienciaram ao longo da infância relações calorosas e amor incondicional. Os seus familiares ou outros cuidadores/educadores/professores ao transmitiram-lhes que são valorizados por eles, ensinam-lhes a valorizarem-se a si próprios. Na linha de pensamento de Erickson este sentimento de competência é fundamentalmente construído até cerca dos 12 anos de idade, na senda de um processo que se inicia com o desenvolvimento de um sentimento de segurança, e progressivamente de autonomia e de atitudes de iniciativa para atingir objectivos, em estreita relação com as figuras de referência da família e da escola. Estarão, então, lançadas as bases da identidade e da coerência interna de cada um, processo esse com um significativo desenvolvimento ao longo da adolescência, a adaptação a situações sempre novas pressupondo adaptabilidade por parte dos sujeitos, ao mesmo tempo que unicidade no decurso da vida em geral, apesar das eventuais rupturas a partir das quais cada um se reconstrói.

Segurança emocional e sentimento de controlo – desenvolver atitudes positivas para consigo é importante, mas as crianças necessitam de desenvolver também sentimentos de confiança em relação ao seu mundo. Neste processo a qualidade e consistência dos cuidados e atitudes educativas é crucial oferecendo à criança a noção de previsibilidade do contexto. Responsividade por parte do adulto, regras claras e justas fazendo parte do mundo social da criança são elementos importantes não só para a compreensão social do mundo, mas também para o sentimento de controlo, de se sentir capaz de agir sobre o mundo, de o alterar e de fazer acontecer coisas. As causas internas ou externas a que as crianças atribuem o seu sucesso ou fracasso têm sido estudadas pela teoria da atribuição assumindo-se que se as crianças sentem que a qualidade do seu desempenho é determinada por factores controlados por si (por exemplo, o esforço dedicado a uma determinada tarefa) perante uma situação de

fracasso as crianças responderão mais positivamente e esforçar-se-ão mais numa próxima tarefa, assumindo que o sucesso depende essencialmente de si. Se sentem que o seu desempenho é determinado por factores que escapam ao seu controlo (por exemplo, falta de capacidade ou de sorte) responderão mais negativamente perante o fracasso e desistirão facilmente, assumindo que, por muito que tentem, não serão capazes de ser bem sucedidas. Torna-se claro que este "desânimo aprendido" é extremamente corrosivo para o desenvolvimento das crianças enquanto aprendizes. Este modelo de atribuição explica bem a forma como uma auto-estima baixa pode resultar em baixa motivação que, por sua vez, conduzirá a baixo esforço e a um consequente desempenho pobre, confirmando a fraca perspectiva das crianças acerca de si próprias. Quebrar este círculo auto-profético requer que os adultos que trabalham com as crianças mobilizem esforços que permitam às crianças sentir-se em controlo, nomeadamente colocando desafios e exigindo responsabilidades razoáveis, estabelecendo regras consistentes e adequadas às capacidades das crianças, discutidas e negociadas com as crianças sempre que possível, procurando favorecer uma auto-estima elevada e segurança emocional.

Também os neurocientistas consideram que uma vinculação forte e segura com um cuidador psicologicamente nutriente tem uma função biologicamente protectora, munindo a criança de um equipamento que lhe permite lidar com as situações stressantes da vida diária. A investigação sobre o cérebro mostra que cuidados calorosos, responsivos e adequada estimulação não representam apenas conforto e prazer para a criança. Uma vinculação forte e segura, e adequada estimulação, parecem ter uma função biologicamente protectora, imunizando a criança, de certo modo, contra os efeitos adversos de stress (Gunnar, 1996). Se é quase do senso comum que cuidados e estimulação precoces, calorosos e responsivos, têm um importante impacto no modo como as crianças se desenvolvem, na sua capacidade para aprender e para regular comportamentos sócio emocionais, começamos a compreender os mecanismos neurológicos que sustentam esse desenvolvimento. Já sabemos que o modo como os pais e outros adultos se relacionam e

respondem à criança, e como medeiam a interacção da criança com o ambiente afecta directamente a formação dos trajectos neuronais. Crianças que experienciam situações de insensibilidade, negligência, rejeição ou perda apresentam uma produção de níveis extremamente elevados de hormonas de stress, incluindo cortisol. Ainda que essas hormonas de stress sejam normalmente libertadas em situações de alerta como garantia de sobrevivência, níveis demasiado elevados parecem limitar o crescimento do cérebro da criança ao afectarem o desenvolvimento sináptico e tornando o cérebro mais vulnerável a processos que destroem neurónios. E, não será por acaso que crianças que cronicamente convivem com elevados níveis de tensão, frustração ou ansiedade parecem apresentar mais atrasos desenvolvimentais do que as outras crianças. Elevados níveis de cortisol parecem afectar a capacidade da criança para pensar, para elaborar informação e para controlar comportamentos; parece afectar ainda o próprio sistema imunitário da criança, sendo que, crianças com experiências intensas de traumas e de perdas parecem ser particularmente vulneráveis a doenças e infecções. Bebés que recebem cuidados sensíveis e nutrientes parecem não produzir tanto cortisol perante pequenas situações indutoras de stress (por exemplo, a retirada de um brinquedo desejado) e mais rápida e eficazmente eliminam essa resposta, quando comparadas com crianças mais vulneráveis. Aliás, na mesma linha de trabalho, alguns autores têm demonstrado que bebés que recebem cuidados responsivos e calorosos tendem a demonstrar mais capacidades de resiliência ou de superação de dificuldades em fases posteriores das suas vidas (Egeland, Carlson & Sroufe, 1993).

Assim, quando uma criança é precocemente, emocional e cognitivamente, negligenciada, funções mediadas pelo cérebro, de cariz cognitivo ou sócio emocional, como empatia, capacidade de estabelecer relações com outros, controlo de emoções, desenvolver um projecto ou tarefa, etc., parecem ser afectadas, resultando, por exemplo, em ansiedade, depressão ou incapacidade para desenvolver relações positivas com os outros ou em incapacidade da criança para aprender na escola.

Sendo clara a ligação entre desenvolvimento cerebral e desenvolvimento emocional e intelectual, Whitebread (1996) desenvolve o seu pensamento acrescentando que, para além de amor e segurança, **as crianças necessitam de desafio intelectual e de valores**. Se as crianças aprendem através de um processo de construção activa de conhecimento, em interacção social, um contexto de aprendizagem estimulante será o que fornece novas, activas e significativas experiências, individuais e partilhadas, oportunidades de exploração, envolvimento das crianças na discussão e resolução de problemas, oportunidades de expressão e representação.

Pensar a criança como aprendiz activo significa reconhecer a sua necessidade incessante de novas experiências. Existe nela um ímpeto natural de exploração, compreensão e controlo do ambiente em que vive. Se emocionalmente seguras, naturalmente as crianças exploram o seu contexto e estão altamente motivadas para novas descobertas e para busca de informação significativa. Consequentemente, importa assegurar que as escolas sejam experienciadas como locais seguros, estimulantes e motivantes, de construção de conhecimentos significativos e não como locais de aborrecimento… As crianças, porque não recebem passivamente a informação que lhes propiciamos, procuram dar sentido classificando, categorizando, e organizando as novas informações em função do que já sabem. Estão continuamente envolvidas num processo de interpretação activa e de transformação da nova informação. Se pretendemos apoiá-las nesse processo importa que as tarefas permitam o estabelecimento de ligações com os esquemas mentais que as crianças já possuem. Para Piaget, os esquemas são as estruturas mentais em que organizamos o nosso conhecimento sobre o mundo, sendo estes, inicialmente, padrões de acções repetidas que, gradualmente, conduzem a categorias e classificações lógicas, onde se assimilam e organizam novas experiências conduzindo progressivamente a níveis mais elevados e poderosos de pensamento. O pensamento da criança modifica-se com a idade, à medida que a capacidade para pensar conceitos cada vez mais complexos se desenvolve, sendo a “experiência” o que “alimenta” os esquemas e os amplifica. O papel dos adultos na identificação e

enriquecimento dos esquemas mentais das crianças, operando em zona de desenvolvimento próximo (ZDP), na terminologia de Vygotsky, através da interacção com a criança, requer *insight* (intuição) e elevada competência da parte do adulto.

A actividade mental pode ser estimulada fundamentalmente através de dois processos, segundo Whitebread (1996): **resolução de problemas e expressão individual**. Ambos os processos requerem que os indivíduos mobilizem aquilo que sabem e que dele façam uso de novas maneiras. Em contexto escolar a apresentação de novas ideias e informações como problemas a resolver, ou áreas a investigar, com objectivos que são reais e significativos para as crianças parece optimizar a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Os psicólogos do desenvolvimento também consideram que o processo de expressão individual é fundamental ao permitir que as crianças se tornem mais capazes de atribuir sentido às suas experiências. A noção vygotskiana de aprendizagem através da co-construção de significados em situações sociais e a noção de Bruner da linguagem enquanto instrumento do pensamento ganham, nesta acepção, natural pertinência. Para Vygotsky a linguagem e o pensamento operam em conjunto dando curso às ideias, antecipando mentalmente acções, descrevendo e argumentando. Do mesmo modo, Kohlberg entende que o desenvolvimento moral se constrói essencialmente através da interacção social – uma interacção social rica em dilemas morais contribui para o desenvolvimento moral. Através do conflito, o raciocínio e julgamento do sujeito sobre acções ou questões sociais progride de um estádio inferior para um estádio mais avançado de desenvolvimento moral. Mais recentemente, a abordagem "filosofia para crianças" (Lipman, 1991; Fisher, 1990) procura colocar as crianças perante questões morais ou éticas, no contexto de histórias, e envolvendo as crianças em debates filosóficos em torno de questões levantadas, estimulando o pensamento crítico, rigoroso e criativo bem como competências comunicacionais e relacionais. As crianças aprendem a colocar questões, a procurar argumentos e opiniões, a escutar os outros e a crescer a partir das ideias partilhadas. Convidando as crianças a reflectir sobre a relação entre diferentes áreas do conhecimento e a pensar

sobre as suas experiências, a filosofia torna a experiência educativa significativa e sensível ao contexto.

Importa salientar que a expressão individual não se confina ao uso da linguagem mas envolve também a representação/expressão das experiências/impressões das crianças através de diversas formas expressivas. Quando a criança desenha, pinta, dança, constrói, esculpe, faz música… ou brinca, ela envolve-se activamente num processo de atribuição de sentido, de forma única, individual, à sua medida. A observação das crianças durante o brincar permite inferir porque é que o brincar pode ser um meio de aprendizagem extremamente poderoso. No brincar/actividade livre as crianças estão totalmente implicadas na sua actividade, actuando ao seu próprio nível de desenvolvimento e de desafio, em controlo. A forma entusiástica e concentrada como as crianças se implicam nestas actividades indica o valor altamente desenvolvimental destas experiências. Quando as crianças brincam, elas resolvem problemas, fazem descobertas, expressam-se de várias formas, utilizam informações e conhecimentos em contexto significativo. O brincar, como defende Bruner (1972), envolve flexibilidade do pensamento: oferece oportunidades de experimentação, de estabelecimento de relações entre diferentes elementos, de pensar as situações sob diferentes pontos de vista. O brincar, como Moyles e Adams (2001) afirmam, permite-lhes experienciar situações de aprendizagem que as mobilizam cognitiva, afectiva e socialmente; em situações e contextos de aprendizagem significativos e relevantes, de exploração activa, promotores de curiosidade, imaginação e criatividade; permite ainda experienciar situações abertas, de aprendizagem por ensaio e erro, sem medo de falhar. Sendo uma actividade escolhida livremente, responde às necessidades e interesses da criança e está associada a prazer.

Nas crianças mais pequenas, o brincar é uma forma de aprendizagem e os educadores sensíveis e conhecedores podem, através do que providenciam para as crianças, de interacções e intervenções

estimulantes no brincar das crianças, assegurar desenvolvimento e aprendizagens curriculares.

5. O que pretendemos que as nossas crianças/cidadãs desenvolvam?

Consideramos, como Laevers (2004a, 2006a, 2006b), que logo nas primeiras etapas do processo educativo, e ao longo de todas as etapas educativas, importa promover o desenvolvimento de uma **auto-estima positiva/saúde emocional**, desenvolvimento **físico e motor**, estimular o desenvolvimento do **raciocínio e pensamento conceptual, o ímpeto exploratório e a atitude de compreensão do mundo físico e social**, valorizar-se a **competência social, a expressão e comunicação, a capacidade de auto-organização e iniciativa, a criatividade** e, sobretudo, construir-se a **atitude básica de ligação ao mundo**, crucial ao desenvolvimento de um **cidadão emancipado**. Este cidadão emancipado será alguém autêntico na interacção que estabelece com o Mundo, emocionalmente saudável, evidenciando vitalidade, com uma atitude fortemente exploratória, aberta ao mundo externo e interno, com um sentido de pertença e de ligação, e uma forte motivação para contribuir para a qualidade de vida e o universal processo de criação, respeitando o Homem e a Natureza (Laevers, 1995).

Neste processo, o desenvolvimento de uma **auto-estima** positiva ganha particular importância, ao constituir-se como dimensão básica para a plena realização de cada um, com estreita ligação com um sentido de segurança, de identidade, de pertença, de objectivos e de competência. Desenvolve-se, naturalmente, a partir de processos cognitivos e afectivos que permitem sentirmo-nos bem relativamente a características pessoais (sentirmo-nos amáveis, únicos, valiosos, merecedores de respeito e com sentido de controlo sobre a própria vida). É uma área de desenvolvimento indispensável ao bem-estar emocional, garantia de saúde emocional na criança: nestas condições, a criança experiencia segurança e conforto que lhe permitem ser ela própria e actuar espontaneamente numa variedade de situações, retirando prazer e alegria nas actividades e companhia dos

outros; evidencia uma atitude receptiva em relação ao contexto envolvente, serenidade e vitalidade; adapta-se bem a novas situações e, em situações difíceis, compreende e expressa adequadamente os seus próprios sentimentos.

Naturalmente, sendo a criança um corpo, o desenvolvimento da sua auto-estima não pode ser pensado isolado do próprio desenvolvimento físico e motor da criança. À medida que as crianças crescem, tornam-se mais rápidas, mais fortes, mais flexíveis, fisicamente mais desenvoltas e eficazes. Esta progressiva capacidade de controlar o seu corpo resulta em crescente confiança e alegria, numa imagem e auto-estima fortalecida. Desenvolver competências na área da **motricidade**, grossa ou fina, refere-se, então, à forma como o indivíduo se movimenta e utiliza o corpo, em diversas situações, com vista a alcançar certos objectivos, manifestando-se ainda na forma como desenvolve e integra novos padrões de movimentos. Inclui a capacidade de coordenar diferentes partes do corpo e de controlar o sistema neuromuscular em relação a uma variedade de espaços, objectos, sinais e tarefas (o que requer uma consciência das sensações corporais e diferenciação do esquema corporal – consciência das tensões musculares, posturas e posições corporais em relação ao contexto). Competências na área da motricidade fina implicam capacidade de manipulação de pequenos objectos e instrumentos que requerem controlo focalizado ao nível da mão e dos dedos e uma coordenação de pequenos movimentos. Laevers (2006a) descreve deste modo um elevado nível de desenvolvimento de competência motora grossa numa criança: *evidencia excelentes capacidades físicas, **para a sua idade**, o que se manifesta num vasto campo de situações em que o movimento está implícito. É um prazer observar a sua movimentação no espaço - suave e graciosa, intencional e eficiente, ritmicamente ajustada, respondendo prontamente às mudanças e sinais. Facilmente integra novos padrões de movimento nos seus esquemas*. Um elevado nível de competência motora fina é descrito por Laevers da seguinte forma: *a criança surpreende pela qualidade das suas manipulações (precisão, fluência, complexidade das operações), domina uma diversidade de objectos, instrumentos e técnicas e, após observação de novas formas de*

utilização dos objectos, estas são rapidamente assimiladas aos seus esquemas motores finos. Trata-se de uma abordagem do desenvolvimento de competências motoras de carácter holístico, distante de uma *checklist* de capacidades isoladas[4], que atende ao essencial e é observável ou aplicável em qualquer idade.

Para além do desenvolvimento físico e motor, o desenvolvimento do **raciocínio, pensamento conceptual e matemático** enquanto "poder de abstracção", pressupõe a capacidade de transcender o concreto e manifesta-se numa variedade de operações: ordenação, categorização, seriação, lidar com a quantidade e com o número, lidar com conceitos espaciais e temporais, utilizar conceitos relacionados com o mundo físico, psicológico e social, artes e linguagem, descobrir padrões, fazer generalizações, retirar conclusões na base do raciocínio lógico e crítico e levantar questões filosóficas[5].

Investir na preservação ou no fortalecimento do **ímpeto exploratório** garante a disposição para aprender ao longo da vida. Uma atitude exploratória, caracterizada por curiosidade e abertura ao mundo circundante disponibiliza a pessoa para formas mais intensas de concentração e envolvimento. O desafio da educação não será apenas o de manter viva esta fonte de motivação intrínseca, mas o de fazer com que se expanda a todos os domínios da realidade. Nesse sentido, a

[4] Ex. de uma *checklist* utilizada em JI para crianças de 3 a 5 anos de idade, na área motora: é capaz de correr, saltar, trepar, deslizar, rodopiar, subir, descer; copia uma linha na vertical; copia uma linha na horizontal; copia uma cruz; copia as 4 formas geométricas básicas; desenha a figura humana com cabeça, tronco e membros; chuta com ambos os pés; atira e agarra uma bola com as mãos; revela capacidade de manter e criar ritmos.

[5] Ex. de uma *checklist* utilizada em JI para crianças de 3 a 5 anos de idade, na área do conhecimento do mundo e desenvolvimento cognitivo: tem interesse e tenta compreender e explicar o que a rodeia; tem curiosidade de saber; identifica elementos básicos do meio físico envolvente; está atento e ouve o que se diz; compreende as regras de um jogo; conta até 10; distingue: grande, pequeno, médio; em cima, em baixo; longe, perto; dentro, fora; à frente, atrás, ao lado; esquerda, direita; grosso, fino; igual, diferente; depressa, devagar, ao mesmo tempo; maior e menor; primeiro, segundo…, quinto, último, princípio, fim; dia, noite; antes, agora, depois; manhã, tarde, noite; passado, presente, futuro; cheio, vazio; muito, pouco; mais, menos; tudo, nada; alto, baixo; seria; classifica; reconhece as estações do ano; reconhece os dias da semana (pelas rotinas); noção de mês; identifica todas as cores; identifica as 4 formas geométricas básicas.

compreensão do mundo físico e social e a capacidade de lhe dar significado pela construção de conhecimentos, cada vez mais amplos e complexos, constitui-se como uma das dimensões básicas de um currículo.

A compreensão do mundo físico inclui interesse e curiosidade pela natureza, tecnologia e ciência; compreensão de diferentes aspectos da realidade, características dos materiais, a forma como diferentes objectos ou seres vivos se comportam em diferentes situações e em relação uns com os outros; implica ainda a capacidade de prever os efeitos de certos actos em objectos e na natureza, e uma atitude para respeitar, cuidar e proteger.

A compreensão do mundo social engloba conhecimento acerca das diversas formas como as pessoas se organizam e de como a vida decorre ao nível das famílias, pequenas comunidades, país… Inclui a compreensão das condições, hábitos e regras inerentes ao funcionamento dos grupos, uma compreensão de processos básicos relativamente à economia, saúde, justiça, comunicação, política e reconhecimento da diversidade. Esta compreensão associa-se a uma atitude pro-social, a um sentido de responsabilidade e ao desejo de participar no processo de melhoria da qualidade de vida de todos.

A valorização do cidadão criança na sua dimensão social ganha maior amplitude quando se atende à capacidade de compreender os sentimentos, intenções, percepções, pensamentos e comportamentos de outras pessoas (e os próprios), bem como a capacidade para compreender interacções em diversas situações, para antecipar e prever comportamentos considerando o contexto social, cultural, características pessoais (idade, sexo, estatuto…). Abarca, assim, um vasto repertório de formas de interagir com os outros e a capacidade de perceber qual a abordagem ou comportamento mais adequado em determinada situação.

Indissociável da compreensão do mundo social, a promoção de **competência social**, enquanto capacidade de ligação a outros, baseada no sentimento de respeito e compreensão mútua, conjugando-se

necessidades individuais com as de outros, está na base dos comportamentos de cooperação. Estes pressupõem adopção de um comportamento individual que tem em conta a vida em grupo, o reconhecimento de diferentes papéis sociais e o respeito pelas regras e princípios de vida em comum (escutar, ajudar, ter iniciativas, cuidar,…)[6].

Necessariamente, o desenvolvimento social articula-se com o desejo e capacidade de expressar ideias ou sentimentos e relaciona-se com um sentimento de confiança e de prazer na relação com os outros. Para além das competências sociais, a **comunicação** depende muito da capacidade de reconhecer, em si ou nos outros, sentimentos ou significados e de utilizar palavras ou símbolos para traduzir esse "vivido experiencial", o que está na base de qualquer forma de expressão, linguística ou artística.

O domínio da **linguagem** (oral ou escrita) enquanto instrumento de expressão das nossas experiências (sentimentos, percepções, ideias, imaginação) de uma forma mais precisa e eficaz, permite que a experiência original ou o pensamento se torne mais definido para o próprio e mais acessível aos outros. Numa forma passiva a linguagem diz respeito à competência para compreender o que os outros expressam, em qualquer tipo de situação (na ou fora da escola, com adultos ou com outras crianças,…) e através de todos os tipos de media (livros, televisão, rádio, cinema, teatro, internet,…). Analisar a competência linguística da criança pressupõe perceber até que ponto esta se sente à vontade e gosta de participar em actividades onde a linguagem tem um papel de realce: gosta de escutar e "agarrar" as palavras, percebendo o significado das palavras e a essência do que é comunicado, de conversar, de expressar

[6] Confronte-se esta abordagem com o exemplo de uma *checklist* encontrada em JI, para crianças de 3 a 5 anos de idade, na área do desenvolvimento pessoal e social: veste-se e despe-se sozinha; distingue o avesso e o direito; desaperta e aperta fechos; calça-se e descalça-se; abotoa e desabotoa; aperta e desaperta molas; sente segurança no que faz; cumpre regras (segurança, higiene, alimentação); sabe estar na sala de aula (sentada, em silêncio, fala na sua vez…); utiliza formas convencionais de saudação e cortesia; come de faca e garfo; usa os sanitários de forma independente; aceita responsabilidades; aceita situações novas; é aceite pelas outras crianças; participa democraticamente na vida do grupo; sabe a idade que tem; sabe o nome completo; sabe o nome completo dos pais; sabe a morada.

verbalmente experiências e de reflectir sobre a linguagem; manifesta curiosidade em relação a diferentes línguas e dialectos; destaca-se pela quantidade e qualidade do vocabulário e, em crianças mais pequenas, facilidade de aprendizagem de lenga-lengas, rimas e trava línguas… Pressupõe ainda atender ao nível de compreensão que a criança manifesta relativamente às funções da linguagem escrita enquanto forma de comunicação e fonte de prazer, evidenciando gosto pela leitura e escrita e procurando comunicar através de linguagem escrita. Em crianças mais pequeninas importa perceber até que ponto estas reconhecem símbolos, pictogramas, sinais e estabelecem ligação entre letras e sons.

A representação não verbal através de formas de **expressão artística**, como as artes visuais (pinturas, desenhos, construções), música e canções, jogo simbólico, drama, dança ou movimento, à semelhança do que acontece com a expressão linguística, permite que as experiências originais ou intuições ganhem mais acutilância e intensidade para o sujeito, ao mesmo tempo que essa expressão se torna acessível aos outros. Este domínio também se refere à competência para rapidamente compreender aquilo que outros expressam e para apreciar as artes visuais, música, drama e dança.

Se as capacidades de expressão e comunicação facilmente são identificadas como áreas cruciais do desenvolvimento pela comunidade educativa, já a promoção da **auto-organização e capacidade de iniciativa** é muitas vezes descurada. Trata-se de uma dimensão que diz respeito à capacidade de organização da nossa vida de forma a fazer o melhor uso possível dos recursos disponíveis, em nós próprios (competências, limitações, forças) e no mundo físico e social circundante. Inclui vários aspectos, a saber: vontade ou capacidade de alcançar objectivos; capacidade de escolher e definir o que realmente se pretende; capacidade de desenvolver um plano de acção com vista a alcançar os objectivos; capacidade de olhar para trás e reavaliar a situação em função dos objectivos (reflectir e aprender com as experiências). Competências auto-organizativas combinadas com criatividade ou tendência para olhar as situações de diferentes ângulos

(ser flexível) resultam numa qualidade essencial: capacidade de iniciativa ou de empreendedorismo (Laevers, 2004a).

Finalmente, a **atitude básica de ligação ao mundo** relaciona-se com o desenvolvimento de valores de vida, de uma orientação positiva relativamente a si próprio, aos outros, à comunidade e natureza, conferindo sentido ou valor à educação ao estar na base de uma orientação pro-social e construtiva do mundo.

Todas estas finalidades ou objectivos educativos sendo pertinentes em qualquer ciclo de escolaridade (educação de infância, 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, secundário, ensino superior), ganham particular força e coesão nos primeiros anos escolares (0-12) porque se assumem como experiências fundacionais, globalizantes e articuladas, afigurando-se determinante uma organização pedagógica baseada na centralidade e consistência de "boas" figuras de referência (família, educador/ /professor), cruciais ao devir pessoal e social das crianças entre os 0 e 12 anos de idade.

Se conseguirmos que as nossas crianças entrem no mundo escolar subsequente com uma auto-estima positiva, com o seu ímpeto exploratório intacto, socialmente competentes, com uma visão alargada e compreensiva da realidade circundante, protagonistas de uma comunicação clara e atenta, autónomos e capazes de iniciativas, criativos, genuínos na sua atitude básica de ligação ao mundo, seguramente poderemos afirmar que estamos em presença do cidadão emancipado, nossa finalidade educativa.

Neste sentido, e na senda do currículo espiralado de Bruner (em que tudo pode ser trabalhado e estimulado junto de crianças de qualquer idade, desde que os desafios apresentados o sejam de forma desenvolvimentalmente adequada) assume-se que toda a escolaridade deverá ser norteada pelos mesmos objectivos desenvolvimentais de outras etapas escolares, curricularmente articuladas com os ciclos escolares anteriores e posteriores.

Em função das competências e objectivos mais específicos a identificar e promover, considerando as particularidades individuais, sociais e culturais de um determinado grupo de crianças ou de crianças individuais, procede-se à organização do ambiente educativo. Aqui, naturalmente, não se pode ignorar que a organização do ambiente educativo para uma criança em idade de creche (0-3), de jardim-de-infância (3-6), de 1.º ou 2.º ciclos de ensino básico (6-10 e 10-12) requer, para além de bom senso, enquadramento referencial em termos de desenvolvimento e de diferenciação na forma de satisfação das necessidades básicas de diferentes grupos de crianças (por exemplo, se para um bebé a necessidade de afecto poderá envolver a importância do abraço e da proximidade física, para uma criança de 10 ou 12 anos de idade a mesma necessidade de afecto poderá envolver essencialmente a certeza do amor do adulto e a consequente independência emocional que lhe permite passar ao desafio da autoridade adulta, ao investimento na relação com os pares e, novamente, à cooperação com o adulto estimado; se para um bebé a satisfação de necessidades físicas envolve, entre outras coisas, a necessidade continuada de regulação do sono e alimentação, para uma criança de 10 ou 12 anos a satisfação dessas necessidades pode concretizar-se em actividades e proezas físicas diversas, mais ou menos desafiadoras, de onde a criança retira prazer, sendo o dispêndio de energia rapidamente restabelecido com um pequeno descanso e alimento). Naturalmente, a compreensão das sequências e marcos desenvolvimentais típicos não deixa de ser um quadro de referência essencial para a interpretação do desenvolvimento e necessidades das crianças.

Na relação ou trabalho com crianças, em fases de desenvolvimento fundacional e globalizante, como acontece entre os 0 e 12 anos de idade, atente-se na importância de se ter sempre em mente uma visão holística do desenvolvimento, ainda que enquadrado em áreas desenvolvimentais e/ou curriculares. Laevers alerta para a tendência dos profissionais da educação em segmentar objectivos gerais em estádios ou comportamentos específicos e normativos, sendo importante trabalhar com vista a ajudar as crianças a desenvolver competências, dentro de

finalidades desenvolvimentais e educativas amplas e contextualizadas, e não tanto "exercitar" ou trabalhar naquilo que se espera que as crianças realizem com 2, 5, 8 ou 12 anos de idade.

Na mesma linha de pensamento, através das situações que se descrevem de seguida, Greig (2001) evidencia como a visão educativa pode ser obscurecida quando se pensa o desenvolvimento em função de etapas desenvolvimentais normativas, associadas a uma determinada idade, ou se aprecia o desenvolvimento de uma forma atomizada e descontextualizada:

Ana prepara a tábua de passar a ferro, estende o casaco da boneca em cima e passa a ferro. Dobra o casaco, arruma a tábua de passar a ferro e procura um adulto que a ajude a segurar na boneca enquanto lhe veste o casaco. Tudo decorre numa sequência correcta e fluida. A comunicação é feita através do olhar e do toque sem se pronunciar uma única palavra.

Ana é uma criança que utiliza as aprendizagens realizadas em casa através da observação e modelação. De uma forma competente e conhecedora, utiliza estratégias para obter o apoio de que necessita com vista a aprontar o seu bebé para ir passear ao jardim. Ana poderá ter 2, 3, 5 ou mais anos de idade. A sua idade é importante?

O João gosta de cozinha. É fantástica a forma como organiza e utiliza os utensílios, como bate um ovo com o garfo, introduz a farinha e o açúcar, mistura os ingredientes. Sabe como barrar o fundo da forma com manteiga. A mistura do bolo é cuidadosamente vertida para a forma, utilizando uma espátula para aproveitar todos os pedacinhos.

Na feitura de um bolo, são estas as expectativas que se tem em relação a uma criança de 4 anos, uma criança mais velha ou um adulto? O João tem 4 anos. Até que ponto pensar na idade da criança não limita as expectativas que temos para cada criança? Quando observamos e procuramos intervir educacionalmente, não será melhor esquecer a idade da criança e pensar na criança enquanto Ana, João ou Djaló, cada uma

com a sua história de vida, motivações, experiências familiares e culturais?

São os nossos contextos educativos favorecedores de desenvolvimento?

Conclusão

Independentemente do seu potencial de desenvolvimento, as crianças pouco confiantes nas suas capacidades, que não foram encorajadas a alcançar objectivos desafiadores mas atingíveis, sem capacidade de expressar sentimentos e ideias, que não se sentem responsáveis no controlo do seu comportamento (ou incapazes de o controlar) apresentam um "equipamento" muito pobre para aprender na escola. Claro que a qualidade da escola não deixa de ser um factor muito importante em todo este processo. Muitas crianças podem ser ajudadas na escola através de atenção individualizada por parte de adultos atentos, sensíveis e persistentes, particularmente se as famílias das crianças são também envolvidas. Mas, este tipo de atenção nem sempre está disponível e, em qualquer situação, a prevenção dos problemas é sempre mais eficaz que a sua remediação. Todas as crianças deverão chegar à escola capazes de beneficiar plenamente da sua permanência nesse contexto.

Se a intervenção realizada ao nível da educação pré-escolar poderá colmatar muitas dificuldades das crianças, nem todos os programas pré-escolares produzem nelas estes efeitos positivos. Quando o fazem frequentemente percebemos que, entre outros possíveis elementos determinantes da qualidade do contexto, o número de adultos é adequado, oferecendo serviços que muitas vezes ultrapassam barreiras burocráticas ou de estatuto profissional, adaptando-se às necessidades individuais da criança e da família; os profissionais são vistos pelas crianças e famílias como pessoas que se preocupam com elas, respeitadoras e de confiança, fornecendo serviços coerentes e importantes para elas.

Quando os estabelecimentos de educação pré-escolar ajudam as crianças a ultrapassar atrasos desenvolvimentais e atitudes de baixa auto-estima, por vezes já profundamente enraizados aos três anos de idade, realizam um serviço extremamente valioso. Mas, a prevenção ainda tem de começar mais cedo. Tem de começar logo nas primeiras semanas e meses de vida, que é quando as crianças tentam pela primeira vez compreender e controlar o mundo que as rodeia, sendo estes seus esforços encorajados ou não; que é quando as crianças se focalizam e concentram numa determinada actividade, sendo isso possível, ou não; concluem pela primeira vez que o mundo tem uma organização e é previsível, ou não; aprendem pela primeira vez que os que a rodeiam são essencialmente confiáveis e disponíveis, ou não... É nestes primeiros anos que as fundações para as aprendizagens posteriores têm lugar (Zero to Three, 1992).

Quando as circunstâncias em que a família se insere e o modo de vida que geram afectam as relações de confiança e segurança emocional entre os membros da família, quando se torna difícil para os pais desfrutarem plenamente da relação com os filhos, quando se torna difícil conciliar trabalho e família, quando o tempo dedicado à criança significa limitações na progressão da carreira profissional, na realização pessoal e profissional, sentimentos de culpabilidade, quando não existem condições que permitam levar a cabo condignamente o trabalho de educar uma criança… o desenvolvimento e bem-estar da criança são afectados.

Pais e profissionais da infância sabem que o bem-estar emocional, o desenvolvimento e a aprendizagem da criança têm lugar no contexto de importantes relações interpessoais e que a melhor forma de ajudar crianças a crescerem curiosas, confiantes, aprendizes capazes, é fornecer--lhes cuidados e serviços consistentes e sensíveis, estimulantes e promotores de autonomia. Sabemos que uma das influências mais destrutivas do desenvolvimento da criança é a imprevisibilidade, a discórdia, um ambiente triste, pouco responsivo e pouco atento. Se boas experiências têm efeitos positivos no desenvolvimento da criança

– promovendo a sua resiliência –, experiências negativas (depressão materna, toxicodependência, institucionalização, lares caóticos, cuidados negligentes ou abusivos, pobreza...) associam-se comummente a níveis mais elevados de problemas comportamentais e de aprendizagem. Admiravelmente, algumas crianças sujeitas a condições adversas parecem desenvolver-se bem... A investigação indica que entre os factores de protecção que as tornam mais resilientes, a existência de relações seguras, psicologicamente nutrientes, com figuras de referência adultas parece ser crucial e que os factores críticos que parecem capacitar os adultos a educar bem as suas crianças, mesmo em situações adversas, incluem: compreensão acerca do desenvolvimento da criança, apoio social e psicológico. Naturalmente, todos os pais beneficiam de informações úteis e de apoios adequados à medida que educam as suas crianças; contudo, quando se configuram situações de maior adversidade, o valor das redes de apoio informal, a articulação de serviços de saúde, sociais, educativos é exponencialmente importante.

Pensando os contextos formais de educação, sabemos da existência de contextos de inquestionável qualidade, activadores de desenvolvimento e promotores de bem-estar. Contudo, à semelhança de Bennett (2004), também sabemos que muitos exemplos de práticas pedagógicas inadequadas podem ser observados em contextos educativos: insuficiente ou inadequada interacção com as crianças; pouca valorização das aprendizagens horizontais realizadas entre as crianças; dificuldades na gestão de grupos; insucesso na provisão e renovação de ambientes de aprendizagem estimulantes e promotores de autonomia; insuficiente trabalho de equipa e de práticas reflectidas.

Na observação de práticas pedagógicas comuns, que a nossa prática remete sobretudo para contextos de jardim-de-infância, ressalta a persistência de uma cultura educacional onde parece ser inexistente uma compreensão do outro-criança, sendo o currículo concebido independentemente das necessidades e interesses das crianças (perspectiva de intervenção focalizada na tarefa). Existe uma grande preocupação com as actividades oferecidas e dirigidas pelo adulto.

Actividades livres, rotinas, relações e diálogos, desafios criados pelas crianças não são tão valorizados como os concebidos e propostos pelos educadores.

Muitas práticas pedagógicas não têm incorporado aquilo que a investigação nos diz acerca das crianças: a sua enorme capacidade para aprender, em áreas e domínios vastos (sociais, emocionais, cognitivos, linguísticos, motores, etc.); a assunção de que a aprendizagem assenta em domínios sociais, afectivos e experienciais; a importância das interacções com famílias, entre crianças, entre educadores/professores; as janelas de oportunidade que existem para certos tipos de aprendizagens durante os primeiros anos (desenvolvimento comunicacional, competências sociais e de cidadania activa, curiosidade acerca do mundo; auto-organização…).

Se a base para a progressão e alargamento dos saberes das crianças se encontra nas próprias crianças, nas suas actuais competências e desenvolvimento, a intencionalidade educativa só pode decorrer do processo reflexivo de observação, planeamento, acção e avaliação, procurando-se adequar a prática do educador/professor às actuais capacidades e necessidades das crianças. Neste processo, levantam-se desafios aos adultos educadores que passam pela atenção à perspectiva da criança (cognições, emoções, motivações...); compreensão da diversidade das infâncias (cultura, desenvolvimento, vivências...); procurando articular e integrar num espaço de vida colectivo a diversidade de interesses e necessidades individuais.

A adopção de uma **atitude experiencial** – perceber o que significa para a criança viver e fazer parte de um determinado contexto educacional (processo de reconstrução da experiência da criança) – não sendo um processo simples, é o que parece verdadeiramente estar na base de uma intervenção educativa qualitativamente superior. Pressupõe a capacidade de o adulto educador ou professor se colocar na perspectiva da criança (e em consonância, ir mais devagar, dizer por outras palavras, propor outra abordagem, diversificar as actividades, etc.), mobilizando na

relação dimensões como a empatia e intuição (Laevers, 1998, 2003) e criando condições de ensino efectivamente conducentes a aprendizagens.

Um adulto educador/professor acederá ao significado e motivações da criança, quando for capaz de estabelecer verdadeiro contacto com a criança, ganhar a sua confiança, fazendo com que esta queira partilhar os seus sentimentos, experiências e opiniões, porque conhece o apoio e disponibilidade do adulto. É tarefa do adulto envolver as crianças nas actividades, procurando compreender o que é que realmente as mobiliza, que questões é que se lhes levantam, o que é que é realmente importante para elas, que sentido dão às actividades. Este papel em que o adulto, em conjunto com a criança, cria uma zona de desenvolvimento próximo, e garante aprendizagens, requer a mais alta competência do educador.

Cabe ao adulto educador/professor identificar o potencial desenvolvimental e educacional inerente às actividades, pensar e disponibilizar situações estimulantes, formulando "pontos de atenção" e atendendo ao bem-estar emocional e implicação das crianças Laevers (2004b). Cabe-lhe ainda, e na linha do que refere Roldão (2003), "a competência de criar e conceber as situações que realmente servem para demonstrar se o aprendente se tornou ou não competente" (p. 57), isto é, "se é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, seleccioná-los e integrá-los adequadamente perante [uma] situação (ou problema, ou questão, ou objecto cognitivo ou estético, etc.)" (p. 20).

Cabe igualmente ao adulto, a tarefa de se questionar e reflectir: todas as crianças recebem suficiente estímulo, calor e atenção? Todas as crianças se desenvolvem bem, em todas as áreas desenvolvimentais ou algumas áreas são negligenciadas ou subvalorizadas? Será a oferta educativa pautada pela homogeneização construída à volta de uma criança hipotética média que não existe?

Referências

Bennet, J. (2004). *Curriculum issues in national policy making*, Paris, OECD // Conferência realizada em 14th Annual Conference on Quality in Early Childhood Education, subordinada ao tema Quality Curricula: the influence of research, policy and praxis. Malta, 1-4 de Setembro do 2004.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Bruner, J. (1972). *The nature and uses of immaturity*, American Psychologist, 27, 1-28.

Egeland, B., Carlson, E. & Sroufe, L. A. (1993). Resilience as process. In *Development and Psychopathology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fisher, R. (1990).*Teaching children to think*. Oxford: Basil Blackwell.

Greig, L. (2001). *Supporting development and learning 3-5*. Glasgow and Dundee: Learning and Teaching Scotland.

Gunnar, M.R. (1996). *Quality of care and the buffering of stress physiology: its potential in protecting the developing human brain*. University of Minnesota Institute of Child Development.

Laevers, F. (1995). *An exploration of the concept of involvement as an indication for quality in Early Childhood care and Education*. Dundee: CIDREE Scottish.

Laevers, F. (1998). *Understanding the world of objects and of people: intuition as the core element of deep level learning*. International Journal of Educational Research, 29, pp 69-86.

Laevers, F. (2003). Experiential education - Making care and education more effective through well being and involvement. In Ferre Laevers and Ludo Heylen (eds.), *Involvement of children and teacher style, Insights from an International Study on Experiential Education*, Studia Paedagogica 35, Leuven: University Press (pp. 13-24).

Laevers, F. (2004a). *Competences in teacher education. Implications of a process-oriented approach*. International Conference Improving quality of education, Working on basic competences in teacher education, a process oriented approach (Socrates Project 2003-0200 001-002 SO2 61OBGE) Leuven, Belgium, 18-20 November 2004.

Laevers, F. (2004b). *The curriculum as a means to raise the quality of ECE: a critical analysis of the impact of policy*. Conferência realizada em 14th Annual Conference on Quality in Early Childhood Education, subordinada ao tema Quality Curricula: the influence of research, policy and praxis. Malta, 1-4 de Setembro do 2004.

Laevers, F. (ed.) (2005). Sics (Ziko), *Well-Being and Involvement in Care, a Process-Oriented Self Evaluation Instrument for Care Settings*. Kind & Gezin and Research Centre for Experiential Education, Leuven University.

Laevers, F. (2006a). *Making education more effective, well-being and involvement as the guides*. International Conference "Strenghtening innovation and quality in education, Leuven, 21.24 Novembro 2006.

Laevers, F. & Els Bertrands (2006b). *Draft document: basic ideas, principles and process followed during the curriculum development*. Research Centre for Experiential Education, Leuven University.

LeVine, R. et al (1996). *Childcare and culture, Lessons from Africa*. Cambridge University Press.

Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. New York: Cambridge University Press.

Moyles, J. & Adams, S. (2001). StEPs: *Statements of Entitlement to Play*. Buckingham: Open University Press.

Nsamenang, B.A. (1992). Early childhood care and education in Cameroon. In Michael E.Lamb, (eds.). *Child care in context, cross cultural perspectives*. Lawrence Erlbaum associates, Publishers. New Jersey.

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.

Roldão, M.C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As Questões dos Professores*. Lisboa. Editorial Presença.

Shore, R. (1997). *Rethinking the brain. New insights into early development.* New York: Families and Work Institute.

Shonkoff, J.P. & Phillips, D.A. (eds) (2000). *From Neurons to Neighbourhoods, the Science of Early Childhood Development*, National Research Council, Institute of Medicine, Washington, D.C.: National Academy Press.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Whitebread, D. (1996). *Teaching and learning in the early years.* London and New York: Routledge.

Woodhead, M. (2005). Children and Development. In John Oates, Clare Wood and Andrew Grayson, *Psychological Development and Early Childhood*. The Open University, Blackwell Publishing Ltd.

Zero to Three (1992). *Heart Start: the emotional foundations of school readiness*. Washington, D.C.: Author

Os Olhares da Sociedade Portuguesa sobre a Criança

Manuel Jacinto Sarmento[7]

Introdução

As mudanças na sociedade portuguesa das últimas décadas enquadram-se no conjunto de transformações estruturais mais vastas que prefiguram uma alteração do modelo social contemporâneo. De acordo com a análise empreendida por vários sociólogos sobre o sentido dessas transformações (Lash & Urry, 1987; Beck, Giddens & Lash, 1997; Dubet, 2002; etc.), a sociedade moderna tem visto vários dos seus pilares constitutivos erodidos e as suas instituições em "declínio". A segunda modernidade – expressão que significa o sentido desta alteração do modelo social, a um só tempo em continuidade e em ruptura com a Modernidade erigida a partir do século XVIII, sustentada que foi nos pilares da soberania do Estado-Nação, na concepção humanista do mundo, na assunção dos princípios da razão, do progresso, da ciência e da liberdade individual e assente no modelo económico do capitalismo liberal – prefigura-se como uma época social onde alguns princípios modernos estruturantes da formação social foram radicalizados, criando novos equilíbrios instáveis e desafiando os processos de regulação social em vigor.

Dois vectores emergem como estruturantes das relações sociais na segunda modernidade, nos vários âmbitos, níveis e espaços estruturais: a globalização e a individualização. Se o primeiro supõe a criação de

[7] Professor Associado do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

relações universais que tendem a ser suprarrreguladas pelo interesses e a(s) cultura da(s) potência(s) hegemónica(s), o segundo resulta do modo como os laços sociais são estruturados a partir dessa mesma hegemonia – a "sociedade dos indivíduos" (Elias, 1991) assenta na concorrência por recursos (trabalho, reconhecimento, estatuto social, etc.) que fazem recair no individuo a total responsabilidade pelo seu êxito. Uma "sociedade de risco" (Beck, 1992) – tal é a caracterização feita da sociedade contemporânea, onde se inscreve a quebra do princípio da confiança em que se estruturou o contrato social da modernidade e se evocam os múltiplos perigos (ambientais, de ameaça bélica e terrorista, de rupturas dos sistemas regulatórios, etc) que marcam, no plano macro-social das relações políticas e económicas globais, e micro-social das relações interindividuais, os quotidianos na contemporaneidade.

A ideia moderna da infância é necessariamente afectada e influenciada por estas mudanças sociais. A infância desenvolveu-se inicialmente como "sentimento" e consolidou-se como "norma universal" relativa ao grupo etário mais jovem com o dealbar e o decurso da modernidade (cf. Ariès, 1973; Becchi & Júlia, 1998) Heywood, 2002). Ora, a infância contemporânea está na confluência de mudanças que ocorrem em todos os domínios da vida social. Nesse sentido, a ideia contemporânea da infância está em plena transição, o que arrasta consigo alterações nas representações e imagens que a sociedade projecta sobre as crianças, nos procedimentos de "administração simbólica da infância" (Sarmento, 2004), onde se jogam as prescrições e interdições na vida individual e colectiva das crianças, e nas instituições e práticas sociais que envolvem crianças. Essas mudanças encontram nas alterações da composição e estatuto familiar, na reorganização dos espaço-tempos da vida quotidiana, nas opções das políticas sociais (nomeadamente no que respeita à crise anunciada do Estado-Providência e às suas incidências na redistribuição e nas transferências sociais para as famílias), nos progressos tecnológicos e na invasão do espaço doméstico pelas tecnologias de informação e comunicação, na influência dos *media*, nas alterações ambientais e nos seus efeitos sobre a saúde infantil e, de forma mais geral, nas mudanças das instituições para as crianças – e, em

particular, da escola – as principais variáveis configuradoras da alteração dos mundos de vida das crianças (e.g., Qvortrup, 1991; Hofferth & Owens, 2001; Lee, 2001; Prout, 2005).

Em Portugal, muitas dessas mudanças ocorreram tardiamente, por comparação com grande parte dos países europeus. Por consequência, há uma concentração de muitas delas num espaço de tempo relativamente reduzido; mas o seu impacto é, por isso mesmo, mais sensível e notório, porque mais intenso. Em especial, nos últimos 20 anos (que correspondem ao período de vigência da Lei de Bases do Sistema Educativo e de participação no interior da União Europeia – aprovada e promulgada que foi a Lei em 1986 e em 1986 celebrado o acordo de entrada de Portugal na então CEE –, com efeitos necessariamente implicados na vida das crianças portuguesas) as mudanças encontraram um grande incremento. Podemos dizer que a infância portuguesa contemporânea não vive nas mesmas condições que aquela que serviu de referência aquando da aprovação da Lei de Bases: intensificaram-se factores que já então estavam presentes (de natureza demográfica e quanto à composição multicultural da população portuguesa, por exemplo), mas outros emergiram que configuram novas realidades, nomeadamente no que respeita ao enquadramento jurídico da infância e aos elementos e valores simbólicos com que (n)a sociedade portuguesa se constitui a administração simbólica da infância.

Essas mudanças, com implicações na vida das crianças e com tradução inevitável no modo de entender a missão cívica da educação pública, serão apresentadas nas suas características demográficas, legislativas, sociais, culturais e simbólicas.

Características demográficas

Os traços mais marcantes na evolução demográfica da população portuguesa nas últimas décadas foram o envelhecimento da população, a alteração da relação entre população jovem e população envelhecida (como mudança da relação tradicional e consequente sobreposição

estatística desta face àquela) e a diminuição absoluta do número de crianças e jovens. Com efeito, nas últimas décadas, a sociedade portuguesa não deixou de perder crianças, alterando-se muito radicalmente a relação quantitativa entre gerações; há menos crianças e a tendência é para que haja cada vez menos, em termos relativos e absolutos. O número de cerca de um milhão de crianças (entre os 0 e os 18 anos) a menos, no espaço dos últimos 20 anos, é muito expressivo dessa perda demográfica,

As consequências desta diminuição são visíveis a vários níveis: no plano económico, com insuficiência a prazo da população para manutenção da força laboral necessária às actividades económicas; no plano da sustentabilidade do sistema de protecção social, pelo desequilíbrio entre população contribuinte e população beneficiária; no plano institucional, pelo *superavit*, a prazo, de equipamentos para a infância (as escolas rurais são o exemplo mais frequentemente invocado a este propósito) e a exigência de novas orientações, recursos e dinâmicas institucionais para a população envelhecida; no plano simbólico, pela configuração de uma identidade colectiva marcada pela dificuldade de renovação das gerações e pelo despovoamento e envelhecimento de amplas franjas do território, sobretudo no interior.

A situação é decorrente de vários factores estruturais, onde se destacam as mudanças na dinâmica da fecundidade, com o acesso generalizado à contracepção médica eficaz, a difusão de valores e padrões de afectividade menos centrado no processo de afiliação, mudanças nos estilos de vida e na relação com o corpo, a sexualidade e a identidade de género (Almeida e André, 2004; Cunha, 2007). É também decorrente das alterações económicas da sociedade portuguesa, do crescimento da taxa de ocupação feminina associada à precariedade do emprego e das estratégias de carreira dos progenitores, potencialmente divergentes das aspirações à parentalidade.

A inversão desta situação, estando articulada com políticas que entroncam nos modelos de desenvolvimento sócio-económico, não

dispensa, como é sugerido por múltiplos estudos, políticas de família que promovam maior protecção materno-infantil e condições satisfatórias de afiliação (e.g. Wall, 2005 e no prelo; Cunha, 2007).

Em articulação com aqueles factores (ainda que não necessariamente em interdependência), as mudanças na estrutura familiar têm vindo a acentuar-se de modo muito visível nos últimos anos, com o retardamento da idade de casamento, o aumento dos divórcios e recomposições familiares, a diversificação dos agrupamentos familiares e a diminuição do número de filhos por casal concorrem concorrendo para uma situação que simultaneamente destaca a variabilidade da norma da infância, a diversificação e a complexificação das condições de existência das crianças nas famílias contemporâneas (cf. Almeida, 2000).

Alguns indicadores permitem uma melhor percepção desta realidade:

– Crianças existentes em Portugal (0-14 anos): 1981, 2 508 673; 1990, 1 972 403; 2005, 1 644 231 (menos 964 442, em 24 anos, isto é menos 39%) (fonte: Portugal-INE, 2006 e INE, Censos 1981);

– Percentagem das crianças portuguesas no total da população nacional em 2005: 15,6%. Menos do que a população fora da idade activa, maiores de 65 anos: 17,1% (fonte: Portugal-INE, 2006);

– Taxa bruta de natalidade (n.º de nascimentos anuais por 1.000 habitantes): 1990, 11,7; 2005, 10,4 (fonte: Portugal-INE, 2006);

– Taxa bruta de mortalidade (n.º de óbitos anuais por 1.000 habitantes): 1990, 10,3; 2005, 10,2 (fonte: Portugal-INE, 2006). Aproximam-se muito as taxas de natalidade e de mortalidade, isto significa que tendencialmente morrerão por ano mais pessoas do que as que nascem;

– Taxa de fecundidade geral (número de crianças nascidas num determinado ano por mil mulheres em idade fértil, dos 15 aos 49 anos): 1990, 46,5; 2005, 41,8 (fonte: Portugal-INE, 2006);

– Índice sintético de fecundidade (número médio de filhos por mulher em idade fértil, 15 a 49 anos): 1990, 1,6; 2005, 1,4 (fonte: Portugal-INE, 2006). Sendo o índice técnico de fecundidade considerado necessário para a reposição populacional de 2.1, não apenas essa reposição não está assegurada, como tem vindo a diminuir, tal como a taxa de natalidade;

– Taxa bruta de nupcialidade: 1990, 7,2; 2005, 4,6 (fonte: Portugal-INE, 2006). Há muito menos casamentos; o nascimento de filhos fora do casamento emerge como um factor muito significativo: menos 30,7% em 2005 face a 1990 (fonte: Portugal-INE, 2006);

– Idade média da 1.ª maternidade: 1990, 24,8. 2005, 27,8 anos (fonte: Portugal-INE, 2006);

– Número de casamentos dissolvidos por divórcio: 1990. 15,9%; 2004, 34,0%. O número de divórcios, neste período, aumentou em média 7,2% ao ano (fonte: Portugal-INE, 2006);

– Aumento da população imigrante: 33 465 crianças dos 0 aos 14; 2% da população total de crianças (fonte: Portugal-INE, 2006).

Os dados demográficos necessitam de ser lidos no quadro das mudanças sociais, nomeadamente no que respeita aos indicadores sociais caracterizadores da formação social portuguesa contemporânea. Antes de analisarmos esses indicadores, faremos um breve balanço da produção legislativa das duas últimas décadas que se revela como a mais significativa na edificação da ordem legislativa da infância portuguesa.

Características legislativas

A definição de um quadro jurídico de referência para a promoção e protecção das crianças corresponde a uma necessidade que tem vindo a ser reconhecida desde o início do século XX quando Ellen Key proclamou o século XX como "o Século das crianças". O reconhecimento da infância como objecto de legislação específica e das crianças como *sujeitos de direitos* sofreu um grande incremento, no plano

internacional, com a aprovação pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de Novembro de 1989, da Convenção sobre os Direitos da Criança. A ordem jurídica da infância encontra nesse documento o seu referencial essencial, assinalando a especificidade do grupo geracional e as especiais responsabilidades da sociedade para com as crianças.

Em Portugal, as últimas décadas marcaram uma evolução muito favorável no que respeita à legislação que salvaguarda a promoção e protecção das crianças. A produção legislativa tem acompanhado a evolução que no plano mundial tem sido preconizado no domínio de políticas públicas para a infância. As áreas de produção legislativa abrangem os direitos de *protecção*, mas alargam-se ainda a domínios usualmente designados como de *provisão* e ainda de *participação* (cf. Hammarberg, 2000). Sem preocupação de exaustividade, referenciamos, numa sequência cronológica, os documentos legislativos que melhor assinalam a evolução legislativa que regula os mundos de vida das crianças portuguesas:

– Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/1986, de 14 de Outubro) – define, organiza e regula a educação das crianças (a partir dos 3 anos de idade), enquanto direito público;

– Ratificação da Convenção sobre os Direitos da Criança, aprovada pela ONU em 1989, foi ratificada em Portugal em 21 de Setembro de 1990, assegurando e reconhecendo as crianças como detentores de direitos;

– Criação das Comissões de Protecção de Menores (Decreto-Lei n.º 189/91, de 17 de Maio) – institui um sistema participado, de base comunitária e intersinstitucional de protecção das crianças. Este diploma desjudicializa a promoção dos direitos da criança e institui um sistema de protecção, instituindo uma articulação entre o Estado e a sociedade organizada que configura uma acção inovadora de responsabilidade social colectiva;

– Regulação e desenvolvimento da educação pré-escolar, pela Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro);

– Criação do Programa para a Erradicação da Exploração do Trabalho Infantil – PEETI (Resolução do Conselho de Ministros de n.º 75/98, de 4 de Junho) – estabelecendo acções de prevenção do abandono escolar, de combate à exploração económica das crianças e de reinserção escolar e social das crianças em situação de trabalho. Este programa foi reorganizado e retomado com a criação do PETI – Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil criado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 37/2004 de 20 de Março);

– Reforma do sistema jurídico de protecção das crianças, com a separação jurídica das crianças vítimas de negligência ou maus-tratos, colocadas ao abrigo da Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo (Lei n.º 147/99, de 1 de Setembro) das crianças que cometeram delitos qualificados como crimes (Lei Tutelar Educativa – Lei n.º 169/99, de 14 de Setembro) e institui a Comissão Nacional para a Protecção de Crianças e Jovens em Perigo – o novo ordenamento jurídico aprofunda e amplia o sistema de protecção de base sócio-comunitária e de responsabilidade social colectiva, cuja filosofia de base se encontra já consagrada na lei que instituiu as então chamadas Comissões de Protecção de Menores;

– Lei da Adopção – institui novas regras e visa tornar mais ágil o processo de adopção (Lei n.º 31/2003, de 22 de Agosto);

– Proibição dos castigos corporais a crianças, através da revisão do Código Penal, que expressamente consagra, pela primeira vez, no seu artigo 152 esta medida e protecção das crianças (Lei 59/2007, de 4 de Setembro).

Todavia, assistem dois problemas no que respeita à construção de uma infância juridicamente protegida em Portugal: a contradição entre a lei escrita e a lei de facto e a não inscrição, no plano simbólico, de valores sociais inscritos no espírito da lei. No que se refere ao primeiro aspecto é especialmente marcante a contradição entre as medidas de protecção que preconizam a intervenção em meio familiar, o acolhimento em famílias de acolhimento ou a adopção de crianças em situação de

risco e o muito elevado número de crianças institucionalizadas; no segundo aspecto é, sobretudo, visível o facto de estar completamente arredado da agenda aquele que é o conjunto de direitos mais inovadores da Convenção sobre os Direitos da Criança e o tema central do debate internacional sobre a construção de políticas públicas para a infância – a participação infantil (cf. Archard, 1993; Alderson, 2000; Franklin, 2002; Fernandes, no prelo).

Características sociais

Os indicadores sociais das crianças portuguesas exprimem uma realidade paradoxal: a situação global da infância portuguesa melhorou nas últimas décadas, mas são desiguais os desenvolvimentos dessas melhorias, por efeito das desigualdades sociais e porque as medidas de política adoptadas nem sempre são convergentes com os resultados esperados, sendo estes, em alguns casos, manifestamente insatisfatórios.

Os efeitos mais importantes das políticas sociais adoptadas encontram-se na convergência do alargamento da escolaridade obrigatória para 9 anos de escolaridade e/ou 15 anos de idade, na sequência da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, com medidas destinadas a combater as situações de pobreza extrema e a contribuir para a integração social das crianças dos grupos sociais de menores rendimentos. Entre as medidas direccionadas para estes grupos deve considerar-se a criação, em 1996, do Rendimento Mínimo Garantido (actual Rendimento Social de Inserção, a aprovação de programas como o Plano para a Erradicação da Exploração do Trabalho Infantil, ex-PEETI actual PETI, as medidas do Plano Nacional de Acção para a Inclusão (PNAI).

Se a escolarização de todas as crianças entre os 6 e os 15 quinze anos de idade encontra hoje taxas de cobertura que tornam residual (ainda que não despicienda) a situação de abandono, já os indicadores sobre a situação económica e o conforto das crianças não apresentam

resultados satisfatórios. Assim, a taxa de pobreza infantil agravou-se nos últimos anos (Portugal, Ministério do Trabalho e da Segurança Social 2006:15). O aumento das desigualdades sociais poderá estar na base da explicação para o facto dos progressos verificados não serem, com efeito, generalizados. Face a esta situação, importa registar que as transferências sociais para as crianças e famílias não têm acompanhado o aumento global, se considerarmos a totalidade das transferências realizadas pelo Estado no âmbito das prestações sociais.

De modo similar, apesar dos progressos legislativos verificados no âmbito da promoção dos direitos e protecção das crianças contra o perigo, os resultados da intervenção das Comissões de Protecção das Crianças e Jovens mostram um significativo crescimento do número de situações diagnosticadas e das intervenções efectuadas. Este facto será certamente resultante da maior atenção pública à violação dos direitos da criança – e, nesse sentido, não poderá deixar de ser reconhecido como um sinal positivo – mas é também certamente consequência de um agravamento da situação social junto das camadas sociais e sectores sociais menos protegidos.

Há, em síntese, uma acumulação de factores, de índole e sentido diferenciados, que poderá explicar este crescimento. Em complementaridade, registe-se o elevado número de crianças em situação de acolhimento institucional, sintoma da reconhecida dificuldade em garantir projectos de vida às crianças em situação de abandono ou mau-trato familiar que lhes garanta uma inserção em contexto familiar (nomeadamente no âmbito da adopção). Entretanto, os maus-tratos intrafamiliares são uma das características críticas mais assinaladas pela UNICEF (2003) no que respeita aos indicadores de bem-estar das crianças portuguesas.

Em contrapartida, são de assinalar os significativos progressos em indicadores como a taxa de mortalidade infantil (com resultados que colocam Portugal no topo dos países do mundo com melhores indicadores) e no combate à exploração do trabalho infantil, pese embora

nos faltarem elementos estatísticos susceptíveis de comparação (cf. Sarmento, 2005).

Mas um olhar por alguns desses indicadores poderá melhor ilustrar a referida situação paradoxal que temos vindo a reportar:

– Taxa de pobreza infantil: 23% (taxa de pobreza da população adulta: 21%) (fonte: PNAI, Portugal, 2006);

– Transferências sociais: em 1990, 13.9% do PIB; em 2000, 20,5% do PIB (+6.6%) (fonte: UNICEF, 2005);

– Percentagem do aumento total das transferências sociais (dados referidos ao período de 1990 para 2000): 6.6%; percentagem do aumento das transferências para as famílias: 0,16%(fonte: UNICEF, 2005);

– Crianças em situação de trabalho infantil (2001): 48.914, das quais 7.200 em situação de trabalho por conta doutrem (fonte: Portugal – Ministério da Segurança Social e do Trabalho, 2003);

– Crianças portuguesas mortas vítimas de violência familiar ou por morte violenta com causa indeterminada: 3.7 em cada 100.000 – o n.º mais elevado nos países mais desenvolvidos (fonte: UNICEF, 2003);

– Taxa de mortalidade infantil em 2005: 3 por mil crianças nadas-mortas, 4 por mil crianças até 1 ano de idade; 5 por mil até 5 anos de idade (fonte: UNICEF, 2007);

– Crianças com processos instaurados pelas Comissões de Protecção de Crianças e Jovens em 2006 – 25209; e em 2000 – 1623 (fonte: Comissão Nacional de Protecção para as Crianças e Jovens em Risco);

– N.º de crianças que vivem em instituições de acolhimento em 2006 – 12245 (fonte: Instituto de Segurança Social, 2007).

Todos estes indicadores apresentam elementos que sinalizam parcialmente o lugar que a criança actualmente ocupa na sociedade portuguesa. Eles precisam de ser interpretados em conjunção com todos

os outros (demográficos, legislativos e culturais e simbólicos) que exprimem as particularidades da condição social da infância contemporânea, marcada, como temos vindo a enfatizar, pela complexidade e pelo paradoxo.

Características culturais

Os traços mais marcantes da evolução das características da infância portuguesa no plano cultural articulam duas dimensões fundamentais: em primeiro lugar, o aumento da frequência das instituições educativas (considerando o efeito conjugado do aumento das crianças na educação pré-escolar, e da diminuição significativa do abandono escolar, dentro da escolaridade obrigatória), o que significa que a tendência da sociedade portuguesa tem caminhado no sentido (embora com atraso no que respeita à maior parte dos países da União Europeia) de uma infância progressivamente mais escolarizada, com envolvimento de cada vez mais crianças nas instituições educativas (o que não é a mesma coisa); em segundo lugar, pela maior dominação do espaço cultural infantil pelos adultos, através da ocupação das crianças sob supervisão adulta (por efeito da escola a tempo inteiro e do crescimento dos serviços de ocupação de tempos livres das crianças), e pelo efeito da ocupação das crianças sem supervisão directa (o que não significa necessariamente "tempos livres") em actividades, jogos e brincadeiras pré-estruturadas, nomeadamente nos jogos electrónicos, na Internet, face à televisão e, de forma mais geral, no uso das tecnologias de informação e comunicação.

As duas dimensões conjugadas configuram uma infância onde o desenvolvimento das culturas infantis está menos enraizada em práticas espontâneas de interacção de pares, em jogos, brinquedos e brincadeiras inventados ou adaptados pelas crianças e em espaço-tempos de regulação autónoma, – configuradores de uma "ordem social das crianças (Ferreira, 2004) – e mais ancorada em contextos estruturados e práticas sociais programadas.

A "institucionalização" das crianças (no sentido corrente do termo, isto é pela permanência no interior de instituições, durante um período muito alargado do quotidiano) vai a par com a importância que a indústria cultural (especialmente, mas não apenas a dos conteúdos digitais) ocupa no que resta dos tempos que sobram à vida dentro das instituições.

Em particular, no que respeita a este último aspecto, nos últimos anos assistiu-se ao nascimento de uma geração precocemente competente no que diz respeito à utilização das tecnologias de informação e comunicação. A influência da indústria cultural para as crianças, ainda que não atinja todas as crianças por igual e seja mesmo factor de novas clivagens sociais, contribui para a criação da figura da criança--consumidora, nomeadamente de jogos e aparelhos electrónicos. As interacções infantis encontram um espaço virtual de concretização, com prejuízo de formas mais tradicionais de vida e usufruto cultural (ao ar livre, no convívio directo, em jogos e desportos tradicionais).

A mudança de comportamentos induzida (nomeadamente com maior sedentarização, menor usufruto ambiental; com um convívio mais espaçado e feito em contexto institucional), tem efeitos no que respeita aos modos de apreensão e representação da realidade pelas crianças, aos padrões de interacção e mesmo à própria corporalidade (a redução da mobilidade tem sido associada ao aumento dos factores de obesidade, por exemplo).

Esta realidade originou mesmo a tese da morte da infância (Postman, 1983), por perda da identidade infantil, em consequência, nomeadamente, da influência dos media sobre as crianças. Apesar desta tese se ancorar em dados de facto, não parece suficientemente consistente para evidenciar a perda da alteridade infantil e, portanto, para provar que todas as crianças se adultizaram precocemente ante a invasão dos seus mundos de vida pelos *media.* As crianças não são receptoras passivas dos conteúdos mediáticos, reinterpretam-nos e reinvestem-nos na sua vida de acordo com o seu imaginário (cf Pinto, 2000; Buchkingham, 2000). As

culturas infantis (Corsaro, 1997) são penetradas por aqueles conteúdos, mas não são redutíveis a eles. As crianças constituem-se como intérpretes culturais, investindo os elementos específicos que configuram os modos de apreensão e simbolização do real, de acordo com as gramáticas das culturas da infância (Sarmento, 2004).

No entanto, estas transformações têm incidência nas relações intergeracionais: o processo socializador complexifica-se, tornam-se plurais as expectativas, os valores de referência, o próprio reconhecimento mútuo entre gerações; as competências (nomeadamente no uso das TIC) e as fontes de legitimação da autoridade (Renaut, 2002) são alteradas e procuram novas ancoragens. Tudo isto tem implicações no processo de construção do conhecimento, nas bases motivacionais, nos códigos de comunicação e nas formas de aprendizagem.

Em relação com estas características, mas de modo tangencial, tem emergido também na sociedade portuguesa uma nova cultura face à infância, com expressão porventura ainda marginal, mas com sustentação em algumas políticas públicas, sobretudo locais, e em algumas práticas discursivas. O "Movimento das cidades educadoras" é porventura o sinal mais expressivo da abertura de uma nova cultura face à infância, pela consideração das crianças como munícipes a tempo inteiro e pelo investimento da ideia, gerada nomeadamente no âmbito dos movimentos pelos direitos das crianças, das crianças como cidadãos activos (Sarmento, Fernandes e Tomás, no prelo).

Alguns indicadores sobre os quotidianos infantis permitem compreender melhor esta realidade:

– A principal actividade das crianças portuguesas nos tempos livres consiste em ver televisão (fonte: Portugal-INE 2001; Duracell Toy Survey, 2007);

– Tempo dispendido em média pelas crianças portuguesas a ver televisão: variação entre 2h e 17 minutos – meninas entre 6 e 9 anos – e 2h e 40' – rapazes entre os 10 e os 14 anos (fonte: Portugal-INE 2001);

– As crianças portuguesas são, entre as crianças europeias, as que menos brincam com os pais: apenas 6% dizem fazê-lo regularmente (fonte: Duracell Toy Survey, 2007);

– Tempo médio de sono das crianças portuguesas – 9h 40’ (fonte: Portugal-INE, 2001);

– Os produtos para crianças constituem o principal mercado de *franchizing* (fonte: Marktest).

Em suma, a mudança na sociedade contemporânea tem reflexos nos mundos culturais das crianças. As características inerentes às condições culturais de existência das crianças são, simultaneamente, decorrentes da oferta social – caracterizada pela crescente importância do mercado de produtos e de conteúdos culturais para as crianças – e da criação de apetências e aspirações infantis. Essas condições estão necessariamente implicadas, ainda que raramente isso seja tido em linha de conta, nas relações das crianças com a escola e nos processos de aprendizagem.

Características simbólicas

A análise da condição social da infância na sociedade portuguesa não poderia ficar completa sem levar em linha de conta o modo como se estabelecem e se difundem as representações sociais sobre as crianças. Numa contemporaneidade marcada por processos de “reflexividade institucional” (Giddens, 1988), isto é, por uma contínua indução de modos de interpretação dos acontecimentos e das situações realizadas por agências de difusão do conhecimento pericial e disseminadas pelos *media*, a infância configura-se como uma categoria social investida simbolicamente de características decorrentes das representações sociais dominantes. Isto é, as crianças integram uma categoria geracional (a infância) que se caracteriza por indicadores demográficos e sociais, por dispositivos jurídicos que regulam os seus contextos de vida e ainda por representações sociais que as identificam e conduzem à compreensão dos seus comportamentos e acções.

As representações sociais podem ter uma base científica (e nas sociedades reflexivas, têm-nas), mas correspondem a processos de fusão entre as bases periciais de conhecimento e o senso-comum, (cf. Jodelet, 1989), sendo, por consequência, atravessadas por ideologias, preconceitos, ideias-feitas e lugares comuns. Porém, as representações sociais são funcionais, dado que garantem uma pauta de interpretações (mesmo quando erróneas) para o quotidiano. As crianças são, por isso, na sua vida, "julgadas" e "agidas" pelos adultos em função do que estes "representam" o que elas são.

Ora, na sociedade portuguesa contemporânea, não apenas "as crianças são notícia" (Ponte, 2005), como se constituem como o objecto de uma produção científica muito ampla, crescente, diversificada e multidisciplinar (cf. Pinto e Sarmento, 1999). Dessa forma, a configuração simbólica da infância assume uma especial relevância.

Podemos afirmar que as representações sociais sobre as crianças tendem a situar a infância portuguesa na relação entre dois pólos: a crise e a esperança. Estes pólos não se contrapõem dicotomicamente, antes se relacionam, e por vezes se entretecem mutuamente numa *mélange* representacional, que é algo paradoxal, mas não necessariamente contraditória.

Do lado da crise avulta a imagem de uma infância vítima de uma sociedade que não a respeita nem salvaguarda os seus direitos. Na verdade, nunca as crianças foram tão vivamente apresentadas na crueza do seu sofrimento. Veja-se o caso Casa Pia; as mortes sucessivas de crianças vítimas de negligência ou de sevícias e maus-tratos físicos, frequentemente no contexto intra-familar; as vítimas de violência sexual, no âmbito de redes pedófilas; as crianças vítimas de erros judiciais, etc. O caso Maddie é apenas o último (e talvez paradigmático, etc.) exemplo deste sofrimento que erode a imagem da infância como a idade da felicidade e inocência.

Além disso, outros indicadores convergem nesta ideia de crise: as informações sucessivas de situações de doença (o aumento das alergias,

os sintomas de risco cardio-vascular, as doenças respiratórias), de mal--estar físico (o aumento da obesidade[8] ou a de situações de anorexia) ou psicológico (o aumento de situações diagnosticadas de depressão infantil ou de hiperactividade).

Mas a ideia de crise aparece também associada às crianças como agentes de violência ou de disrupção social. Neste domínio, as situações de comportamentos desviantes de crianças, de indisciplina e violência nas escolas, de *bullying*, ou mais difusamente os comportamentos anti--sociais das crianças, tidas, por exemplo, como consumidoras compulsivas e "birrentas", incapazes de uma cultura do esforço, da disciplina e da aprendizagem, configuram o lado mais expressivo da crise de uma (ideia de) infância "naturalmente boa", herdada das concepções rousseaunianas do "bom selvagem".

Estas representações não eliminam, no entanto (pelo contrário, associam-se muito frequentemente), a ideia da infância como a geração que resgatará o país da sua inferioridade perante os outros países mais desenvolvidos.

A infância aparece simbolicamente (e de novo) revestida da esperança de desenvolvimento e de progresso social da sociedade portuguesa: é do aumento da qualificação das novas gerações, saídas da escola com elevados padrões de formação, que se esperam as mudanças do modelo de desenvolvimento e a criação de riqueza.

Em suma, o paradoxo da infância contemporânea revela-se no facto das crianças concentrarem a esperança colectiva, quando há cada vez menos crianças e o horror toma conta da descrição mediática da sua vida. Ao mesmo tempo, emergem discursos que diabolizam as crianças, no regresso a concepções que fizeram história há três séculos atrás (sucedem-se queixas ao consumismo infantil e ao "egoísmo" dos filhos,

[8] A este propósito, é de referir o estudo de Padez *et al.* (2005), que, com base numa amostra de 4511 crianças portuguesas de 7 a 9,5 anos, encontraram uma percentagem de 31,5% crianças com excesso de peso e 11,3% obesas.

hotéis e restaurantes vedam o acesso a crianças, expande-se o medo perante bandos infanto-juvenis e meninos na rua, etc.).

A insegurança infantil caminha a par da insegurança dos adultos perante a situação das crianças. Mas, ao mesmo tempo, reinventa-se a esperança do resgate da situação actual pelas crianças (no plano individual, nomeadamente por efeito da confiança depositada em que os filhos garantam a transmissão do dom ou a mobilidade social ascendente; no plano colectivo, por efeito da defesa de que as novas gerações "qualificadas" poderão ser protagonistas de um novo modelo de desenvolvimento social). A polaridade entre a crise e a esperança define o quadro actual da valorização simbólica da infância.

Conclusões

A caracterização atrás efectuada, com os respectivos indicadores, levará, na perspectiva da construção de uma proposta de educação integrada dos 0 aos 12 anos, à elaboração de respostas para as seguintes questões:

Como é que as mudanças estruturais da infância, enquanto categoria geracional, na sociedade portuguesa constroem a condição de aluno, na contemporaneidade? Que criança vive em cada aluno? Que desafios, que dilemas, que condições se colocam à actual escola pública dos 0 aos 12? Que políticas públicas são exigidas pelas condições actuais de existência?

Podemos enunciar alguns tópicos indiciadores de um princípio de resposta. Fá-lo-emos de modo sintético, sob a forma de algumas proposições que decorrem da análise efectuada, mas que encerram também alguns princípios de prospectiva a serem desenvolvidos:

– As realidades da infância contemporânea caracterizam-se pela complexificação das condições de existência;

– Melhoraram vários indicadores sociais, mas agravaram-se as desigualdades sociais, com consequências nas aprendizagens e na desigualização do acesso às fontes do saber e do conhecimento;

– Por seu turno, o processo de aprendizagem sofre os efeitos das transformações sociais e do declínio das instituições, numa era de "individualismo institucionalizado" (Beck e Beck-Gernsheim, 2003) e de globalização dos modelos de referência;

– A condição de aluno é, ademais, complexificada pelo aumento das expectativas sociais na escola e pela difícil compatibilização dessas expectativas com as condições reais de aprendizagem;

– A escola não pode resolver os problemas sociais, mas enquanto espaço educativo e lugar onde as crianças passam uma parte muito importante do seu tempo, não pode ficar indiferente a esses mesmos problemas;

– A pluralização dos códigos de referência, de valores, de representações e de modos de acesso ao saber – com pontos de ancoragem na natureza multicultural da sociedade contemporânea e na individualização crescente das referências e dos comportamentos – exige da escola uma atenção às condições sociais de existência das crianças que as frequentam e às suas características culturais. Sem essa atenção, a incomunicabilidade transforma-se na norma;

– O reforço do cuidado e da educação das crianças, nomeadamente por efeito de uma maior intervenção pública junto das crianças e, por consequência, de políticas mais integradas (Sarmento, 2003), sendo uma necessidade decorrente da complexificação das condições de existência e do risco social, produz todo o seu sentido numa maior atenção à sequencialização coerente dos níveis de ensino e numa articulação mais consistente da educação com as restantes políticas sociais (de segurança social, de saúde, de família, no âmbito das políticas urbanas, etc.);

– A integração dos percursos escolares, nomeadamente na franja etária até aos 12 anos, poderá permitir uma maior adequação da escola às condições sociais de existência das crianças, pelo reforço da orientação

educativa, pelos ganhos de conhecimento e pela maior coesão e coerência dos processos socializadores;

– No segmento mais a montante do sistema (na educação dos 0 aos 3 anos) a construção de uma intencionalidade educativa, a par do aumento da oferta pública de cobertura, poderá favorecer uma articulação entre a instituição educativa e a família com ganhos mais adiante no processo educativo. Por outro lado, é a condição do aumento dos indicadores de conforto e de protecção das crianças e poderá ter ganhos adicionais na inversão da tendência de redução da natalidade;

– No segmento mais a jusante da franja etária coberta (dos 10 aos 12) a proposta de educação integrada dos 0 aos 12 poderá propiciar uma sequência progressiva, mais coerente com os processos culturais infantis e mais articulado com as formas de aprendizagem das crianças, formadas em boa medida no nível imediatamente anterior;

– Os ganhos na interacção familiar com a escola (maior proximidade, maior continuidade, maior coerência) terão consequência no processo *go-between* casa-escola (Perrenoud, 1995), influenciando as práticas familiares convergentes com o percurso escolar dos seus filhos e abrindo a escola à diversidade das formas de educação familiar e mesmo aos valores e formas diferenciados de vivência das crianças nos espaços domésticos;

– As políticas educativas só poderão ganhar se, em todas as dimensões da vida da escola, (organizacionais, administrativas, curriculares) as crianças forem consideradas na globalidade do seu ser, como membros plenos da vida escolar e se forem chamados a participar, ao nível das suas competências, no processo de decisão colectiva.

Referências

Alderson, Priscilla (2000). *Young children's rights: exploring beliefs, principles and practice*. London: JKP.

Almeida, Ana Nunes (2000). A sociologia e a descoberta da infância: contextos e saberes. *Fórum Sociológico,* n.º 3/4 (2.ª série): 11-32.

Almeida, Ana Nunes, e André, Isabel (2004), «O país e a família através das crianças – ensaio exploratório», *Revista de Estudos Demográficos*, n.º 35: 5-37.

Archard, David William (1993), *Children, Rights and Childhood*. London. Routledge.

Ariès, Philippe (1973). *L'Enfant et la Vie Familiale sous l'Ancien Régime*. Paris. Seuil. (1º Ed.:1960).

Becchi, D'Egle & Julia, Dominique (Dir) (1998). *Histoire de l'Enfance en Occident*. 2 volumes. Paris. Ed du Seuil.

Beck Ulrich (1992). *Risk society: towards a new modernity*. London. Sage.

Beck, Ulrich & Beck-Gernsheim (2003). *La Individualizacion. El individualismo institucionalizado y sus consecuências sociales y políticas*. Baercelona. Paidós (trad. cast.).

Beck, Ulrich ; Giddens, Anthony & Lash, Scott (1997). *Reflexive modernization : politics tradition and aesthetics in the modern social order*. Cambridge. Polity Press.

Buckingham, David (2000). *After the Death of Childhood. Growing up in the age of electronic media*. Cambridge. Polity Press.

Comissão Nacional de Protecção para as Crianças e Jovens em Risco (2007). *Avaliação da Actividade das Comissões de Protecção de Crianças e Jovens.* Lisboa. Instituto de Segurança Social.

Corsaro, William A. (1997). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks. Pine Forge Press.

Cunha, Vanessa (2007). *O Lugar dos Filhos: Ideais, Práticas e Significados.* Lisboa. ICS-Imprensa de Ciências Sociais.

Dubet, François (2002). *Le Déclin de L'Institution*. Paris: Seuil.

Elias, Norbert (1991). *La Sociéte des Individus.* Paris. Fayard.

Fernandes, Natália (no prelo). *Infância e Direitos*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian/ Ministério da Ciência e da Tecnologia.

Ferreira, Maria Manuela (2004). *"A Gente Aqui o que Gosta Mais é de Brincar com os Outros Meninos" – As Relações Sociais num Jardim da Infância.* Porto. Afrontamento.

Franklin, Bob (Ed.) (2002). *The New Handbook of Children´s Rights. Comparative Policy and Practice*. London. Routledge.

Giddens, Anthony (1988). *New rules of sociological method: a positive critique of interpretative sociologies.* London. Hutchinson.

Hammarberg, Thomas (2000). The UN Convention on the Rights of the Child – and how to make it work. *Human Rights Quartely,* 12: 97-100.

Heywood, Colin (2002) *A History of Childhood*. Cambridge: Polity Press. Humphries.

Hofferth, Sandra L. & Owens, Timothy J. (Ed.) (2001). *Children at the Millennium: Where have we come from, where are we going?* Oxford, JAI/Elsevier Science.

Duracell Toy Survey (2006). http://www.duracell.com/toys_europe/process.asp.

Instituto de Segurança Social (2007) *Plano de Intervenção Imediata. Relatório da Situação de Crianças e Jovens em Situação de Acolhimento*. Lisboa. ISS.

Jodelet, Denise (dir) (1989). *Les Representations Sociales*. Paris. PUF.

Lash, Scott & Urry, John (1987). The End of Organised Capitalism. Cambridge. Polity Press.

Lee, Nick (2001). *Childhood and Society. Growing Up in an Age of Uncertainty.* Maidenhead. Open University Press.

Padez, Cristina; Mourão, Isabel; Moreira, Pedro; Rosado, Vítor (2005). Prevalence and risk factors for overweight and obesity in Portuguese Children. *Acta Paediatrica.* 94, 1: 1550-1557.

Perrenoud, P. (1995). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto. Porto Editora (trad. port.; ed. original, 1994).

Pinto, Manuel (2000). *A Televisão no Quotidiano das Crianças*. Porto. Afrontamento.

Pinto, Manuel e Sarmento, Manuel Jacinto (Coord.) (1999) *Saberes Sobre As Crianças: Para um Bibliografia sobre as Crianças e a Infância em Portugal – 1974--1988.* Braga. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Ponte, Cristina (2005). *Crianças em Notícia. A construção da infância pelo discurso jornalístico.* Lisboa. ICS-Imprensa de Ciências Sociais.

Portugal – Instituto Nacional de Estatística (2001). *Inquérito à Ocupação do Tempo*, 1999. Lisboa. INE.

Portugal – Instituto Nacional de Estatística (2006). *Anuário Estatístico de Portugal 2005*. Lisboa. INE.

Portugal – Ministério da Segurança Social e do Trabalho (2003). *Trabalho Infantil em Portugal 2001. Caracterização Social dos Agregados Familiares Portugueses com Menores em Idade Escolar*. Lisboa: Ministério da Segurança Social e do Trabalho /SIETI.

Portugal – Ministério do Trabalho e da Segurança Social (2006). *Plano Nacional de Acção para a Inclusão*. Lisboa. Ministério do Trabalho e da Segurança Social.

Postman, Neil (1983). *The Disappearance of Childhood*. Penguin. London.

Prout, Alan (2005). *The Future of Childhood*. London. Routledge Falmer.

Qvortrup, Jens (1991). *Childhood as a Social Phenomenon - An Introduction to a Series of National Reports*. Eurosocial – Report 36/1991. Vienne European Centre.

Renaut, Alain (2002). *La Libération des Enfants*. Paris. Calman-Lévy.

Sarmento, Manuel Jacinto (2003). "O que cabe na mão... Proposições sobre políticas integradas para a infância", *In* D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a Inclusão: da Educação à Sociedade*. Porto. Porto Editora. (73-85).

Sarmento, Manuel Jacinto (2004). "As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2.ª Modernidade", *In* M. J. Sarmento e A B. Cerisara (Org), *Crianças e Miúdos. Perspectivas Sócio-Pedagógicas da Infância e Educação*. Porto. Asa.

Sarmento, Manuel Jacinto (2005). "Trabalho Infantil em Portugal: Controvérsias e Realidades." *In* Cristina Vieira *et al*. (Eds), *Ensaios sobre o Comportamento Humano.* Coimbra. Almedina (95-116).

Sarmento, Manuel Jacinto; Fernandes, Natália & Tomás, Catarina (*no prelo). Políticas Públicas e participação infantil. Educação*, Sociedade e Culturas.

UNICEF (2003). *Child Maltreatment Deths in Rich Nations*. Florence. Innocenti, Report Card n.º 5

UNICEF (2005). *Child Poverty in Rich Countries*. Florence. Innocenti, Report Card n.º 6.

UNICEF (2006). *The State of the World's Childre 2007. Women and Children. The Doubled Dividend of Gender Equality* New York. Unicef.

Wall, Karin (no prelo). *Políticas Familiares em Portugal*. Lisboa. ICS-Imprensa de Ciências Sociais.

Wall, Karin (org.) (2005). *Famílias em Portugal. Percursos, Interacções, Redes Sociais*. Lisboa. ICS-Imprensa de Ciências Sociais.

Políticas Públicas da Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos

Natércio Afonso[9]

Introdução

O presente texto procede a um inventário do dispositivo institucional que em Portugal assegura a oferta de um serviço público de educação para a faixa etária que vai até aos 12 anos de idade, em especial no que se refere aos efectivos escolares envolvidos, à rede instalada de estabelecimentos de ensino, ao volume e formação profissional do respectivo pessoal docente e ao currículo disponibilizado em cada grau ou nível de ensino.

O Sistema Escolar Público

A estrutura actual do sistema escolar foi estabelecida pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (LBSE). A configuração da provisão da educação formal para as crianças até aos 12 anos foi estabelecida desde então e inclui a educação pré-escolar (dos 3 aos 5 anos), o 1.º ciclo do ensino básico (dos 6 aos 9 anos, correspondendo a 4 anos de escolarização) e o 2.º ciclo do ensino básico (10 e 11 anos correspondendo a 2 anos de escolarização). Com o subsequente 3.º ciclo do ensino básico (3 anos de escolarização) completam-se os 9 anos de escolaridade obrigatória, sendo legalmente compulsiva a permanência na

[9] Professor Associado da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa

escola até aos 15 anos de idade, independentemente da conclusão do ciclo de estudos.

A Educação dos 0 aos 3 Anos

A lei não comete às autoridades públicas (Ministério da Educação ou outras entidades) quaisquer responsabilidades na educação das crianças deste nível etário.

Assim, nesta faixa etária não existe provisão formalmente reconhecida de qualquer oferta educativa formal, pública ou privada, com o fundamento de que compete às famílias a educação destas crianças, num registo informal de socialização primária.

Existem diversos tipos de centros de acolhimento e outros dispositivos, públicos e privados: creches, mini-creches, amas oficializadas e creches familiares (Barros, 2008). A provisão de cuidados está concebida e organizada numa lógica de prestação de serviços de apoio às famílias. Em muitos casos, os cuidados são assegurados ou financiados no âmbito de políticas públicas de protecção social, a cargo ou com tutela das autoridades governamentais do sector (no presente, o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social − MTSS).

Nos termos legais, o serviço de amas é definido como uma "resposta social desenvolvida através de um serviço prestado por pessoa idónea que, por conta própria e mediante retribuição, cuida de crianças que não sejam suas parentes ou afins na linha recta ou no 2.º grau da linha colateral, por um período de tempo correspondente ao trabalho ou impedimento dos pais". Definem para este serviço os seguintes objectivos: "apoiar as famílias mediante o acolhimento de crianças, providenciando a continuidade dos cuidados a prestar; manter as crianças em condições de segurança; e proporcionar, num ambiente familiar, as condições adequadas ao desenvolvimento integral das crianças" (Decreto-Lei n.º 158/84, de 17 de Maio, e Despacho Normativo n.º 5/85, de 18 de Janeiro).

O enquadramento do serviço de creches é caracterizado pelo MTSS como uma "resposta social, desenvolvida em equipamento, de natureza sócio-educativa, para acolher crianças até aos três anos de idade, durante o período diário correspondente ao impedimento dos pais ou da pessoa que tenha a sua guarda de facto, vocacionado para o apoio à criança e à família". Os objectivos consignados a estes serviços sublinham claramente a sua natureza de apoio social com exclusão de qualquer intenção educativa formal: "proporcionar o bem-estar e desenvolvimento integral das crianças num clima de segurança afectiva e física, durante o afastamento parcial do seu meio familiar através de um atendimento individualizado; colaborar estreitamente com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo das crianças; colaborar de forma eficaz no despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiência assegurando o seu encaminhamento adequado; e prevenir e compensar défices sociais e culturais do meio familiar" (Despacho Normativo n.º 99/89, de 11 de Setembro). Quando se trata de pequenas organizações de acolhimento de poucas crianças, num contexto próximo do ambiente familiar, o serviço é designado como de mini-creche (Barros, 2008). Por seu turno, a creche familiar é definida na documentação do MTSS (Carta Social – Rede de Serviços e Equipamentos) como um conjunto de amas (entre 12 e 20) residentes na mesma zona geográfica, com financiamento e supervisão técnica institucional dos serviços regionais do MTSS, ou de Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSSs).

A oferta da provisão de cuidados para este nível etário é, contudo, muito deficitária, embora tenha vindo a aumentar nos últimos anos. Os dados disponíveis mostram que taxa de cobertura da rede formal de cuidados passou de 12, 7% em 1996, para 21,5% em 2003, sendo difícil que venha a ser atingida a meta de 33% em 2010, definida pelo ministério da tutela (Barros, 2008).

A Educação dos 3 aos 5 Anos

Designada legalmente como educação pré-escolar ou educação de infância, a provisão está organizada num sistema de escolarização facultativa (isto é, não incluído da escolaridade obrigatória de 9 anos). A rede pública de centros de educação pré-escolar ou jardins-de-infância, sob controlo do Ministério da Educação foi estabelecida em 1977 (Lei n.º 5/77), e os estatutos dos respectivos estabelecimentos datam de 1979 (Decreto-Lei n.º 542/79). Até então não existia qualquer política educacional formal relativa à educação pré-escolar. Todavia, existiam já, e continuam a existir actualmente, muitas instituições de educação pré-escolar públicas, dependentes de outros departamentos governamentais, nomeadamente do actual Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

O quadro legal em vigor actualmente foi estabelecido pela Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro, a qual estabelece como princípio fundamental que "a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário".

Para além da rede pública que funciona no âmbito do Ministério da Educação e da oferta assegurada pelo MTSS, existem muitos estabelecimentos privados, frequentemente assegurando uma oferta integrada de creche e jardim-de-infância, e que funcionam sob tutela do ME ou do MTSS.

O sector tem vindo a crescer consistentemente desde a sua institucionalização nos finais dos anos 70 do século passado. Assim, no ano lectivo de 1985-1986 abrangia 128089 crianças, número que passou para 235210 em 2000-2001 (Séries Cronológicas, GEPE). A taxa de pré-escolarização cresceu ainda de forma mais acentuada em resultado do

efeito conjugado da redução da taxa de natalidade, passando de 29.3% em 1985-1986, para 75.6% em 2000-2001.

No ano lectivo de 2006-2007, em todo o País (continente e regiões autónomas), estavam inscritas no jardim-de-infância 263031 crianças (Quadro 1), o que correspondia uma taxa de pré-escolarização de cerca de 78%.

Cerca de 52% frequentavam estabelecimentos públicos (137979). Os jardins-de-infância públicos, incluídos na rede do ME, abrangiam aproximadamente 97% do total de alunos que frequentavam estabelecimentos públicos. Pelo contrário, nas redes de estabelecimentos privados, apenas perto de 36% estavam tutelados pelo ME.

Quadro 1: Alunos inscritos no JI por tipo de estabelecimento (2006-2007)

	Público	Privado	Total
ME	134 047	44 552	178 599
Outros Ministérios	3 932	80 500	84 432
Total	137 979	125 052	263 031

Fonte: GEPE, ME: www.gepe.min-edu.pt (acesso em 07/09/25)

No plano pedagógico, os jardins-de-infância (públicos e privados) acolhem uma larga variedade de perspectivas educativas, embora estejam formalmente obrigados a seguir as orientações curriculares definidas pelo ME desde 1997 (*Orientações curriculares para a educação pré-escolar*). Muitos estabelecimentos privados limitam-se a ser pouco mais do que centros de acolhimento com poucos objectivos explicitamente educativos. Outros adoptam uma orientação marcadamente educativa, por vezes com dispositivos que se aproximam da forma escolar, numa lógica de escolarização precoce.

No plano institucional, os jardins-de-infância privados tutelados pelo ME são, em geral, estabelecimentos privados com fins lucrativos. Os jardins-de-infância tutelados por outros ministérios, em especial pelo MTSS, estão geralmente integrados em Instituições Particulares de

Solidariedade Social (IPSSs), que frequentemente incluem outras valências de acção social (creches, centros de dia para a terceira idade).

No ano lectivo de 2006-2007 (Quadro 2), existiam 6939 estabelecimentos de educação pré-escolar, dos quais 4773 eram públicos (cerca de 69%), correspondendo a 52% do total das crianças escolarizadas, o que corresponde a uma média de cerca de 29 crianças por cada unidade, contra aproximadamente 58 crianças, em média, por unidade do sector privado.

Quadro 2: Estabelecimentos com educação pré-escolar (2006-2007)

	Público	Privado	Total
ME	4 707	906	5 613
Outros Ministérios	66	1 260	1 326
Total	4 773	2 166	6 939

Fonte: GEPE, ME: www.gepe.min-edu.pt (acesso em 07/09/25)

No mesmo ano (2006-2007), existiam 16996 educadores de infância em exercício nos referidos estabelecimentos (Quadro 3), dos quais 10121 nos jardins-de-infância públicos (cerca de 60%). Em síntese, os jardins-de-infância públicos constituíam quase 70% da oferta existente, dispunham de 60% dos educadores em serviço e satisfaziam pouco mais de metade da procura (52%).

Quadro 3: Educadores de infância em serviço (2006-2007)

	Público	Privado	Total
Funções lectivas	9 158	6 344	15 502
Funções não lectivas	963	531	1 494
Total	10 121	6 875	16 996

Fonte: GEPE, ME: www.gepe.min-edu.pt (acesso em 07/09/25)

De acordo com a lei, os educadores de infância deverão ter uma formação pós-graduada (2.º ciclo), constituindo uma especialização ao nível do mestrado, após a conclusão de uma licenciatura em educação básica (DL n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro). Contudo, este

enquadramento legislativo é muito recente e não existem ainda diplomados com esta formação. De facto, nos jardins-de-infância, tanto públicos como privados, coexistem profissionais com formações de origens e tradições históricas muito diferenciadas, traduzindo diferentes representações sociais sobre a educação de infância e a profissionalidade do educador.

As origens institucionais da formação de educadores de infância em Portugal situam-se na primeira metade do século XX, em pequenas escolas privadas, com vocação tendencialmente selectiva, que preparavam adolescentes do sexo feminino, oriundas das classes médias, para um pequeno mercado de trabalho constituído por uma rede incipiente de jardins-de-infância, maioritariamente de titularidade privada e claramente excluída do sistema educativo formal.

A formação destes profissionais em escolas públicas só surgiu em 1979, acompanhando a expansão da procura da educação pré-escolar no contexto do novo regime democrático, e a sua consequente inclusão na tutela do Ministério da Educação, tendo-se concretizado, ao nível do então chamado "ensino médio" (cursos profissionalizantes a que se acedia após a conclusão de um curso geral de nível secundário − actual 9.º ano de escolaridade), através da abertura de Escolas Normais de Educadores de Infância (ENEIs) e de cursos de formação para educadores de infância nas escolas do Magistério Primário (EMPs).

Na década de 80, a criação das Escolas Superiores de Educação (ESEs) no ensino politécnico, e dos Centros Integrados de Formação de Professores (CIFOPs) em algumas universidades, com a consequente extinção das ENEIs e das EMPs, permitiu a integração da formação dos educadores de infância no ensino superior, em cursos com a duração de três anos e a atribuição do grau de bacharel. Neste novo contexto de uma formação de nível superior, a oferta de formação multiplicou-se e diversificou-se através da criação de cursos em dezenas de instituições públicas e privadas, constituindo uma rede muito densa, cobrindo todo o território nacional, incluindo as Regiões Autónomas, responsável pela

formação anual de mais de um milhar de educadores de infância, ao longo dos anos 90. Já no final da década, a formação inicial foi alargada para uma duração de quatro anos, correspondendo á atribuição do grau de licenciado, no contexto de uma política de valorização académica e profissional dos educadores de infância, desencadeado no âmbito de um programa governamental de expansão da educação pré-escolar e numa época em que se consolidou o reconhecimento da especificidade da educação de infância no campo do ensino e da investigação em educação.

A valorização da educação de infância acentuou-se com a recente exigência de uma formação pós-graduada específica para o acesso à profissionalização.

A Educação dos 6 aos 9 Anos (1.º ciclo do Ensino Básico)

O ensino básico corresponde à escolaridade obrigatória, compreende o período que vai desde o 1.º ao 9.º ano de escolaridade e divide-se em três ciclos: o 1.º ciclo (do 1.º ao 4.º ano), o 2.º ciclo (do 5.º ao 6.º ano) e o 3.º ciclo (do 7.º ao 9.º ano). Na realidade, o ensino básico é um conceito relativamente recente. Resulta de uma amálgama de três tradições de escolaridade muito diferentes: a escola primária, a escola preparatória e o ciclo unificado da escola secundária.

O actual 1.º ciclo corresponde ao ensino primário ou elementar tradicional, estabelecido desde a Idade Média, sob o controlo da igreja, e transformado numa rede nacional de escolas públicas pelo Marquês de Pombal, em finais do século XVIII, sob a influência do Iluminismo (Nóvoa, 1987). Apesar desta longa tradição, a taxa de escolarização só atingiu os 100% em final da década de 60 do século XX.

No plano da organização curricular e escolar, em cada escola, os alunos estão organizados em turmas por anos de escolaridade, sob a responsabilidade de um único professor (regime de monodocência), podendo este ser coadjuvado em áreas específicas (educação musical, educação física) ou em função dos alunos integrados na turma (educação

especial). Nas escolas com poucos alunos as turmas são menos homogéneas, podendo mesmo incluir alunos dos quatro anos de escolaridade nos casos, ainda muito frequentes, em que existe apenas uma única turma.

O currículo é nacional e está definido em normativos legais de aplicação obrigatória. Baseia-se na aprendizagem da leitura, escrita e cálculo, incluindo também áreas como música, desenho, trabalhos manuais e educação física.

A rede nacional de escolas primárias públicas é extremamente diversificada. As escolas rurais são geralmente edifícios de uma única sala de aula com escassos materiais de ensino e fracos equipamentos. Em 1976, 51,2% das escolas primárias públicas eram ainda edifícios com uma única sala de aula (Sampaio, 1980).

Dado o processo progressivo de urbanização, muitas escolas primárias têm encerrado nas áreas rurais, dinâmica que se acentuou nos últimos anos, no âmbito de políticas de reorganização da rede escolar com a criação de escolas básicas integradas (escolas onde funcionam os três ciclos do ensino básico) e a constituição de novas unidades de gestão de base territorial (agrupamentos de escolas).

Nas áreas urbanas, sobretudo nas periferias das maiores cidades, existem escolas primárias com centenas de alunos. Dada a falta de espaço disponível, muitas têm funcionado em regime de desdobramento, implicando a redução do tempo lectivo dos alunos, que frequentam a escola só de manhã ou só de tarde. No entanto, a diminuição gradual do número de crianças resultante da redução da taxa de natalidade tem vindo a aliviar este problema.

De facto, o número de crianças que frequentam o 1.º ciclo do ensino básico diminuiu drasticamente nos últimos 30 anos. Assim (Quadro 4), o número de alunos inscritos no 1.º ciclo passou de 874 262 em 1985-1986, para 49 8971 em 2006-2007, ou seja, o número de alunos

em 2006-2007 corresponde a um pouco mais de metade (57%) do número de alunos existente em 1985-1986.

Quadro 4: Alunos inscritos no 1.º ciclo do ensino básico

Anos	Público	Privado	Total
1985-1986	817 981	56 281	874 262
1990-1991	616 410	53 115	669 525
1995-1996	505 514	47 210	552 724
2000-2001	483 329	52 251	535 580
2006-2007	446 870	52 101	498 971

Fonte: GEPE, ME: www.gepe.min-edu.pt (acesso em 07/09/25)

Cerca de 90% dos alunos frequentavam as 6 298 escolas públicas existentes, as quais constituíam cerca de 92% do total dos estabelecimentos de ensino do 1.º ciclo. Existiam, no total, 6 818 escolas, das quais 519 eram privadas.

Nestas escolas e no mesmo ano, estavam ao serviço 33 944 professores do 1.º ciclo do ensino básico. Cerca de 92% (31 209) trabalhava em escolas públicas (Quadro 5).

Quadro 5: Professores do 1.º CEB em serviço (2006-2007)

	Público	Privado	Total
Funções lectivas	29 150	2 550	31 700
Funções não lectivas	2 059	185	2 244
Total	31 209	2 735	33 944

Fonte: GEPE, ME: www.gepe.min-edu.pt (acesso em 07/09/25)

A Educação dos 10 aos 12 Anos (2.º ciclo do Ensino Básico)

O 2.º ciclo do ensino básico, corresponde à rede das "escolas do ciclo preparatório do ensino secundário – CPES", criadas na década de 60 do século XX, no quadro de profundas alterações que estavam a ocorrer no *establishment* político do Estado Novo. Após a 2.ª Guerra Mundial, o regime passara a estar isolado, juntamente com a Espanha, na

arena internacional e sob pressão dos Aliados para liberalizar o seu sistema político e para abrir a sua economia ao comércio e ao investimento estrangeiros. Por outro lado, o gradual desenvolvimento de alguns sectores industriais, sob protecção aduaneira, deu origem a uma crescente influência dos interesses da moderna indústria no seio da própria estrutura política. Estas facções tinham consciência, face à crescente internacionalização da economia, da importância decisiva de uma força laboral bem preparada no desenvolvimento industrial do País e na competitividade das empresas portuguesas.

No fim dos anos 40 e nos princípios dos anos 50, estes novos interesses e ideias começaram a ter uma influência decisiva nas políticas educativas do governo. Assim, foi lançada uma ambiciosa reforma global das escolas técnicas secundárias, incluindo a criação de um ciclo preparatório unificado (o embrião das futuras escolas do CPES) associada a uma decisiva expansão deste subsistema: o número de escolas técnicas subiu de 47 em 1933, para 50 em 1943, para 64 em 1953, para 95 em 1963, e para 134 em 1973 (Grácio, 1986).

A crescente influência dentro do regime das facções modernizadoras, associadas aos defensores do desenvolvimento industrial, foi simbolizada em 1955 com a nomeação de um professor de engenharia (Leite Pinto) para o cargo de ministro da Educação, em substituição dos anteriores, geralmente mais conservadores, professores de direito.

O novo ministro tinha sido o principal artífice da reforma do ensino técnico, e promoveu uma nova abordagem às políticas educativas baseadas no planeamento técnico e não apenas em opções ideológicas. Esta abordagem pressupunha a importância da educação no desenvolvimento do “capital humano”, uma perspectiva promovida pelos peritos de organizações internacionais com crescente influência na decisão política nacional. Neste contexto, uma iniciativa relevante foi a participação portuguesa no projecto de investigação da OCDE (Projecto Regional do Mediterrâneo), juntamente com a Espanha, Itália,

Jugoslávia, Grécia e Turquia, destinado a "planificar o sistema escolar, adaptando-o às necessidades de uma economia moderna" (Grácio, 1981, p.660). O projecto deu origem à publicação de dois volumes, descrevendo a estrutura do sistema e traçando as perspectivas de transformação, face à necessidade de o País obter uma força de trabalho qualificada. Este projecto representou uma mudança fundamental na política educacional do Estado Novo. A educação passou a ser concebida menos como um veículo de transmissão doutrinária, e mais como motor de desenvolvimento económico, através da formação de "capital humano".

Durante os anos 60, as políticas educativas do Estado Novo reflectiram a forte influência do projecto da OCDE. A escolaridade obrigatória foi aumentada para quatro anos em 1960, e para seis anos em 1967.

Entretanto, o País entrou num período de profundas mudanças económicas e sociais, com uma industrialização crescente, emigração massiva para outros países europeus, urbanização rápida, e uma modernização geral dos estilos de vida, fruto da abertura ao exterior com a intensificação dos contactos internacionais e com a expansão da comunicação social, como a televisão que começara a emitir em 1956. Estes factores produziram um aumento em espiral da procura popular de educação, sobretudo nos meios urbanos. Estas alterações e o aumento das taxas de escolarização no ensino primário criaram uma pressão crescente para a expansão da escolarização nos níveis subsequentes à escola primária.

O governo fez face a esta procura incontrolada, procurando manter um sistema de percursos escolares segregados, concebido para diferenciar a expansão inevitável e para proteger a via mais selectiva contra o crescimento massivo da escolarização. Assim, por um lado, foi acrescentado um nível adicional ao ensino primário (as 5.ª e 6.ª classes), conforme sugerido pelos consultores internacionais da OCDE, e foi criada a Telescola, oferecendo o Ciclo Preparatório TV com emissões

televisivas e postos de recepção com monitores. Por outro lado, procedeu-se (não sem a resistência dos sectores mais conservadores do regime, temerosos dos riscos de miscigenação de classes e de perda de qualidade) à fusão do ciclo técnico elementar com o 1.º ciclo do ensino liceal, criando-se o CPES, como via "nobre" de prosseguimento de estudos.

O efeito perverso da política assim delineada produziu uma clara desqualificação social do prosseguimento de estudos na escola primária, concentrando a procura quase exclusivamente nas escolas do CPES e impedindo a consolidação do sistema de percursos paralelos, aliás já desaconselhada pelos peritos internacionais. Assim, a rede das escolas do CPES (mais tarde designadas por "escolas preparatórias") sofreu um crescimento descontrolado durante os anos 70, recorrendo-se, de uma forma generalizada, a instalações provisórias e precárias, e recrutando-se milhares de docentes sem qualquer formação profissional específica e mesmo sem formação académica de base. Assim, havia 128 escolas preparatórias em 1969, 202 em 1971, 600 em 1973, 1175 em 1975, e 1379 em 1977 (Grácio, 1986).

No ano lectivo de 2006/2007, frequentavam o 2.º ciclo do ensino básico 255 236 alunos, distribuídos por mais de um milhar de escolas, a cargo de cerca de 31 mil professores (Quadro 6). As escolas públicas (78,8%) asseguravam a escolarização de 88,2% dos alunos, com recurso a 92% dos docentes.

Quadro 6: Alunos, professores e escolas do 2.º ciclo do ensino básico (2006-2007)

	Público	%	Privado	%	Total
Alunos	225 095	88,2	30 141	11,8	255 236
Professores	31 869	92,5	2 601	7,5	34 470
Escolas	898	78,8	241	21,2	1 139

Fonte: GEPE, ME: www.gepe.min-edu.pt (acesso em 07/09/25)

À semelhança do que ocorre no 1.º ciclo, o número de alunos tem vindo a decrescer ao longo dos anos, passando de 388 994, no ano lectivo

de 1985/1986, para 255 236, o que significa uma perda de cerca de 35% em cerca de 20 anos (Quadro 7).

Quadro 7: Alunos inscritos no 2.º ciclo do ensino básico

Anos	Público	%	Privado	%	Total
1985-1986	354 364	91%	34 630	9%	388 994
1990-1991	330 377	93%	26 043	7%	356 420
1995-1996	289 482	92%	25 725	8%	315 209
2000-2001	243 735	90%	28 058	10%	271 793
2006-2007	225 095	88%	30 141	12%	255 236

Fonte: GEPE, ME: www.gepe.min-edu.pt (acesso em 07/09/25)

O currículo está definido em normativos nacionais de aplicação obrigatória e inclui planos de estudos detalhados, programas das unidades curriculares e normas de avaliação dos alunos.

O modelo curricular inicial do CPES, nas suas linhas gerais ainda em vigor, definia áreas curriculares de natureza bidisciplinar (Língua Portuguesa e História e Geografia de Portugal, ou Língua Portuguesa e Língua Francesa, ou Matemática e Ciências da Natureza), no pressuposto de que, em cada turma, a leccionação seria assegurada pelo mesmo docente para ambas as unidades curriculares. Em conformidade, os dispositivos de formação profissional dos respectivos docentes (ver infra) proporcionam a habilitação profissional correspondente. Porém, de facto, o peso da tradição curricular monodisciplinar impôs-se ao normativo, e são relativamente pouco frequentes as situações em que a distribuição do serviço docente respeita o modelo da área bidisciplinar. Na grande maioria das situações, os docentes "especializam-se" numa das duas disciplinas da respectiva área, conforme as conveniências ou preferências do próprio ou da escola.

Em conformidade, de facto, o currículo está muito atomizado, seguindo de perto a tradição do currículo dos antigos 1.º e 2.º anos do ensino liceal, mantendo-se as disciplinas tradicionais (Português, Matemática, Língua Estrangeira, Ciências da Natureza, etc.). Cada disciplina é assegurada por um professor específico (regime de

pluridocência), implicando que cada turma chegue a ter quase dez docentes.

Existe, portanto, um contraste violento e repentino entre o regime de monodocência do 1.º ciclo e o regime de pluridocência do 2.º ciclo, contraste que é acentuado e intensificado pelas diferentes lógicas organizativas que estruturam o trabalho escolar. Enquanto que no 1.º ciclo a actividade lectiva de cada turma está concentrada numa única sala (com excepção de algumas actividades periféricas ao núcleo duro do currículo), no 2.º ciclo o trabalho dos alunos distribui-se por múltiplas salas de aulas "normais" ou "específicas", de acordo com o tipo de trabalho a realizar, mas também em função de outras prioridades na distribuição do serviço docente e na gestão dos espaços. O contraste acentua-se, ainda, pela diferença de cultura profissional entre os professores do 1.º e do 2.º ciclos. Enquanto que primeiros se assumem como "professores de crianças", cuja missão se centra na promoção de aprendizagens fundamentais por parte dos alunos (independentemente dos métodos de ensino adoptados), os segundos assumem-se primeiramente como professores de uma disciplina escolar ("professor de matemática", "professor de inglês"), cuja missão se centra no ensino dessa disciplina. Ou seja, para os primeiros o que interessa é que os alunos aprendam, enquanto que para os segundos o que interessa é que a sua disciplina seja aprendida. Para os primeiros, o foco são os alunos, enquanto que para os segundos o foco é a disciplina escolar. Para os primeiros, o sentimento de pertença ancora-se no mundo da infância e na problemática do desenvolvimento da criança, enquanto que para os segundos o sentimento de pertença liga-se ao mundo académico (universitário) da respectiva área científica.

O contraste de culturas profissionais está relacionado com a formação de tradições diferentes. Diferentemente dos educadores de infância e professores do 1.º ciclo, a formação dos professores para o 2.º ciclo do ensino básico desenvolveu-se a partir dos regimes de estágio para o preenchimento de lugares do quadro de professores nos antigos ensinos liceal e técnico. A configuração mais recente destes regimes

resultou de legislação publicada na década de 40 do século XX, retomada no final dos anos 60 com a criação do CPES, depois denominado Ensino Preparatório.

Estes regimes baseavam-se em estágios profissionalizantes organizados em liceus, escolas do ensino técnico, e mais tarde, escolas preparatórias, supervisionados por professores efectivos nomeados para o efeito, a que se podiam candidatar licenciados ou portadores de habilitação considerada "própria" para a docência em cada uma das disciplinas ou áreas disciplinares do currículo desses níveis de ensino. A formação para a profissão estava, portanto, centrada no contexto escolar, numa lógica de indução de "boas práticas" de leccionação, sem suporte relevante na investigação científica da educação e da formação, e sem inserção num contexto institucional de socialização para a profissão (assegurado nos professores do ensino primário pelas Escolas do Magistério Primário, e, em outras profissões, por escolas idênticas como na medicina, na enfermagem ou na engenharia).

Nos anos 70, a expansão massiva da escolarização, para além dos quatro anos do antigo ensino primário revelou a inviabilidade do modelo de formação centrado nos estágios profissionais, num contexto de crescimento rápido dos efectivos escolares.

Tal facto conduziu à criação de licenciaturas em ensino em algumas universidades, nomeadamente nas faculdades de ciências, integrando componentes curriculares de prática lectiva realizada em liceus, escolas técnicas e preparatórias, com recurso aos respectivos docentes como orientadores e com aquisição concomitante da respectiva habilitação profissional. Nos anos 80, com a criação das Escolas Superiores de Educação, este modelo de formação de professores foi adoptado, com ajustamentos, e generalizado para a formação de docentes para todas as áreas curriculares do 2.º ciclo.

Apesar da inserção da formação inicial em instituições de formação de natureza profissionalizante e não já de teor universitário generalista (letras, ciências, belas artes, etc.), manteve-se o referencial da formação

orientado para uma visão académica centrada na disciplina escolar e não tanto no conhecimento específico da profissão. As recentes alterações ao enquadramento normativo da formação de professores, definindo uma licenciatura em educação básica como ponto de partida para a formação profissional pós-graduada no segundo ciclo, poderão vir a constituir uma ruptura nesta tradição academicista da formação de professores do 2.º ciclo do ensino básico.

Síntese conclusiva

O contexto demográfico em que a provisão de educação está a ser assegurada é marcado por uma acentuada redução das taxas de natalidade e de mortalidade, com consequente envelhecimento da população, só parcialmente compensado com crescentes fluxos imigratórios.

O período etário considerado (dos 0 aos 12 anos) pode ser dividido em quatro fases, cada uma com características específicas no que respeita à provisão da educação.

A primeira fase (dos 0 aos 2 anos) corresponde ao período em que não existe qualquer dispositivo institucional de educação formal. A educação destas crianças é entendida como pertencendo à esfera privada da família, não cabendo na responsabilidade do Estado como provisor da educação, nem existindo oferta relevante no âmbito da sociedade civil. A intervenção estatal reduz-se ao apoio social à família (amas e creches ou infantários). A cobertura da rede formal deste tipo de cuidados não chega a 30% da população com idades compreendidas entre os 4 meses e os 3 anos.

A segunda fase (dos 3 aos 5 anos) abrange a educação de infância, institucionalizada em estabelecimentos próprios e com docentes especializados. É de implantação recente, não está incluída no âmbito da escolaridade obrigatória, mostra uma taxa de escolarização crescente que se aproxima dos 80%, com uma forte percentagem de estabelecimento

privados, e rege-se por orientações curriculares formalmente definidas pelo ministério da Educação.

A terceira fase (dos 6 aos 9 anos), designada de 1.º ciclo do ensino básico, corresponde ao ensino primário ou elementar, lentamente massificado ao longo dos séculos XIX e XX, integra a escolaridade obrigatória, é assegurado por professores com formação profissional específica que trabalham em regime de monodocência (eventualmente coadjuvada), numa rede muito atomizada de escolas (muitas vezes com pouco mais de uma dezena de alunos numa única turma) maioritariamente públicas, com um currículo nacional detalhadamente especificado, centrado no ensino da leitura, da escrita e do cálculo.

A quarta fase (dos 10 aos 12 anos), designada de 2.º ciclo do ensino básico, resulta da fusão dos dois primeiros anos dos antigo ensino secundário (liceal e técnico), massificou-se apenas no último quartel do século XX quando passou a integrar-se na escolaridade obrigatória, funciona em estabelecimento de ensino de dimensão média (em regra com algumas centenas de alunos), com docentes de formação académica de tradição universitária, leccionando um currículo nacional segmentado em disciplinas, desenvolvidas a partir da matriz dos campos do saber universitário.

Globalmente considerado, o período em causa carece de uma política integrada de desenvolvimento educativo para esta faixa etária, que elimine ou reduza as discrepâncias identificadas, nomeadamente no que respeita à organização do currículo e à formação e estatuto dos professores.

Referências

Barros, S. (2008). *Qualidade em contexto de creche: ideias e práticas*. Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Tese de doutoramento não publicada.

Grácio, R. (1981). Perspectivas futuras. In M. Silva e M. Tamen, (eds.) *Sistema de ensino em Portugal*, pp. 649-697. Lisboa: FCG.

Grácio, S. (1986). *Política educativa como tecnologia social; as reformas do ensino técnico de 1948 a 1983*. Lisboa: Livros Horizonte.

Nóvoa, A. (1987). *Le temps des professeurs – analyse sócio-historique de la profession enseignante au Portugal*. Lisboa: INIC.

Sampaio, J. (1980). *Portugal, a educação em números*. Lisboa: Livros Horizonte.

Organização da Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos em Seis Países

Teresa Gaspar[10]

Introdução

A evolução da arquitectura geral dos sistemas educativos contemporâneos desde o final da Segunda Guerra Mundial é marcada pela preocupação central de alargar o tronco comum de formação do ensino obrigatório, de modo a que as novas gerações pudessem responder às necessidades do desenvolvimento da economia e de modernização da sociedade. Esse movimento dará origem a grandes reformas educativas na década de 60 na maioria dos países europeus que, sob o lema da democratização do acesso de todos à educação, tenderão a institucionalizar períodos de escolaridade obrigatória mais longos e a promover a expansão de todos os níveis de educação e ensino.

É neste quadro de expansão dos sistemas que nas décadas seguintes se irá estabilizar a organização das estruturas educativas formais para o período compreendido pela escolaridade obrigatória, normalmente abrangendo as crianças entre os 6 e os 15 anos de idade. A mudança é muito significativa, não só pelo aumento do número de anos de escolaridade cuja oferta os países irão generalizar num curto período de tempo – em geral, de 4/5 anos para 9/10 anos de educação básica −, como pelas competências que se pretende que todos adquiram, as quais

[10] Psicóloga. Assessora no Conselho Nacional de Educação.

integram já saberes disciplinares correspondentes ao primeiro nível de ensino secundário.

Assim, em muitos países a tendência de evolução será a de dividir em duas grandes etapas o período do ensino obrigatório, ou seja, separar o ensino primário do ensino secundário inferior, procurando um certo equilíbrio entre a formação comum de base e a preparação para a diversificação de vias. Porém, outros países optaram por organizar numa estrutura única todo esse período, compreendendo no seu seio a sequência dos níveis de ensino primário e secundário inferior. Nos países nórdicos esta opção de unificação ganhou fortes raízes, sendo a mesma adoptada mais recentemente em Portugal (1986, LBSE).

Mas a expansão dos sistemas educativos far-se-á também pelo alargamento da oferta educativa nos períodos anterior e posterior ao da escolaridade obrigatória. A educação de infância entre os 3 e os 6 anos nos países europeus, embora mantendo carácter facultativo, generaliza-se praticamente a toda a população, com maior incidência no ano anterior ao início da escolaridade; a melhoria das taxas de frequência do ensino secundário de segundo nível, a partir dos 15 anos de idade, torna-se um objectivo europeu a prosseguir com *a estratégia de Lisboa*, de modo a tornar a economia europeia mais competitiva.

Sendo estas as grandes orientações que têm vindo a concretizar-se um pouco por todo o lado, são, porém, grandes as diferenças no modo como os países organizam os seus dispositivos educacionais. No âmbito do nosso estudo sobre a educação das crianças dos 0 aos 12 anos em Portugal, importa ter presente uma dimensão comparativa que nos permita perceber não só os contextos em que funcionam as estruturas educativas, mas também as razões que orientaram opções organizativas adoptadas em diferentes países.

Nesse sentido, a nossa atenção centrou-se em seis países, que considerámos suficientemente distintos entre si nas tradições e evolução dos respectivos sistemas educativos. Em primeiro lugar, escolhemos a Espanha e a França pela sua proximidade geográfica, cultural e

organizacional com Portugal, embora sendo dois países com níveis de desenvolvimento educacional muito diferentes. Seguiu-se a Irlanda, cujo salto no desenvolvimento económico e social muito beneficiou do forte investimento feito na educação e na qualificação dos jovens e da população activa, sendo um país sempre apontado quando se referem boas práticas na aplicação dos fundos comunitários destinados à formação.

Ainda nos países europeus, pareceu-nos que as tradições da Finlândia e da República Checa seriam fortemente contrastadas. A Finlândia, que presentemente apresenta excelentes níveis de desempenho nos indicadores de referência europeus, só em 1994 adoptou um currículo nacional para o ensino básico, sendo que a educação das crianças até aos 6 anos de idade continua a ser maioritariamente assegurada pelas famílias; na República Checa, pelo contrário, a rede de creches e de jardins-de-infância cobre cerca de 90% das crianças dos respectivos grupos etários e a sua tradição curricular é fortemente centralizada.

Finalmente, escolhemos também a Austrália. Situado na Oceânia, é um país constituído por seis estados federados, totalmente descentralizado em termos educativos, de tradição anglo-saxónica e com uma enorme variedade multicultural. A dimensão do território, as grandes distâncias que separam muitas das comunidades agrícolas, levou a que tivessem sido adoptadas soluções muito inovadoras para assegurar o acesso de todos à educação, de entre as quais se destacam as modalidades de ensino doméstico e do ensino a distância.

Passaremos, assim, a descrever as estruturas educativas existentes nestes seis países para atendimento das crianças até aos 12 anos, após o que procuraremos caracterizar o modo como se organiza o processo educativo na educação pré-escolar e no ensino primário, com referência às orientações curriculares e aos modelos de formação de educadores e professores adoptados.

1. Estruturas Educativas

Níveis de educação e ensino

Como quadro de referência segue-se a Classificação Internacional de Tipo de Educação − CITE 1997, elaborada pela UNESCO. Esta nomenclatura conjuga as duas variáveis essenciais de classificação – os níveis e as modalidades de educação −, e permite a realização de comparações estatísticas a nível internacional. Cada nível é definido através do seu conteúdo educativo, das suas características gerais e de um conjunto de critérios principais e subsidiários.

O período correspondente à escolaridade obrigatória na maioria dos países tem uma duração média de nove anos e corresponde a três níveis de classificação da CITE:

- nível 0 – Educação Pré-Escolar
- nível 1 – Ensino primário ou 1.º ciclo de educação básica
- nível 2 – Primeiro ciclo do ensino secundário ou 2.º ciclo de educação básica.

O período em análise – a educação das crianças dos 0-12 anos – abrange apenas dois níveis de educação da CITE, o nível 0 e o nível 1, considerando a idade de início do programa educativo e a sua duração. Em geral, a educação pré-escolar começa aos 3 anos de idade, mas isso não exclui a participação de crianças mais novas no programa; também o nível 1 da CITE corresponde a uma escolaridade de 6 anos a tempo inteiro, mas tal não implica que os países cujo ensino primário tenha a duração de 5 ou de 7 anos não se incluam neste nível.

Caracterização do nível 0 – Educação Pré-Escolar[11]

O nível 0 da CITE é definido como a primeira etapa de educação formal. As actividades desenvolvidas neste período visam essencialmente preparar as crianças mais novas para o meio escolar, isto é, preparar a transição entre a casa e a escola. No fim deste programa as crianças entram no nível 1 de ensino (ensino primário ou de primeiro grau).

Os seguintes critérios permitem definir o início e o fim da educação pré-escolar, ou seja, a fronteira entre a educação pré-escolar e o atendimento em creches, a jusante, ou entre a educação pré-escolar e o ensino primário, a montante:

Critérios principais

– as características educativas do programa;
– a localização numa escola ou num centro exterior à família;
– a idade mínima das crianças que o frequentam;
– o limite de idade superior das crianças.

Critério subsidiário

– as qualificações do pessoal educativo

Para que um programa possa ser considerado de educação pré-escolar é, portanto, necessário que seja ministrado numa escola ou num centro exterior à família. Esta formulação serve para diferenciar as actividades que se realizam no quadro da escola primária ou do jardim-de-infância, das que têm lugar em casa ou no meio familiar.

Estes programas são concebidos para crianças com idade superior a três anos. Esta idade resulta da análise feita dos programas destinados a crianças mais novas ter mostrado que não reúnem geralmente os critérios

[11] Descrição retirada de UNESCO (2006). CITE 1997, pp. 20-21.

educativos da CITE. O limite de idade superior depende, em cada país, da idade normal de entrada no ensino primário.

As qualificações pedagógicas exigidas ao pessoal educativo fornecem um bom critério de classificação dos programas educativos, pois permitem distinguir a educação pré-escolar das actividades em creche, para as quais nenhuma qualificação ou apenas uma qualificação paramédica é exigida.

Este nível compreende também os programas destinados a crianças com necessidades educativas especiais, que podem ser realizados em hospitais ou em escolas especiais ou em centros de formação. Neste caso, é impossível definir um limite superior de idade.

Caracterização do nível 1 – Ensino Primário ou 1.º ciclo de educação básica[12]

Os programas de nível 1 articulam-se normalmente em torno de uma etapa ou de um projecto. Visam dar aos alunos um sólido ensino de base em leitura, escrita e em matemática e conhecimentos elementares de outras matérias, tais como história, geografia, ciências naturais, ciências sociais, desenho e música. Em alguns casos, integram também a educação de religião.

Neste nível, o ensino das crianças centra-se num tronco comum de formação, sendo a idade normal ou legal de admissão de 5 anos, no mínimo, e de 7 anos, no máximo. A duração normal da escolaridade é, em princípio, de seis anos a tempo completo.

Os programas são estruturados mais em unidades de aprendizagem ou em projectos do que em disciplinas. Na maior parte dos países, esta é uma das principais características que permite distinguir este nível do nível 2. Os critérios seguintes ajudam a definir a fronteira entre os níveis de educação 0 e 1.

---

[12] Descrição retirada de UNESCO (2006). CITE 1997, pp. 22-23.

Critério principal

– o início de estudos sistemáticos característicos do ensino primário, por exemplo, a leitura, a escrita e a matemática.

Critérios subsidiários

– a admissão em estabelecimentos ou em programas de ensino primário, designados como tal no plano nacional; e
– o início da escolaridade obrigatória onde ela exista.

Nos países em que o ensino primário faz parte da "educação básica", só o 1.º ciclo deve ser considerado de nível 1. Se a "educação básica" não estiver oficialmente dividida em ciclos, só os primeiros seis anos devem ser classificados no nível 1.

Este nível compreende também os programas adaptados às crianças com necessidades educativas especiais.

Estão igualmente incluídos aqui os programas de alfabetização, desenvolvidos no âmbito ou fora do sistema escolar, com conteúdo análogo ao dos programas de ensino primário e que se dirigem a pessoas adultas. Não é exigível nenhum ensino formal prévio.

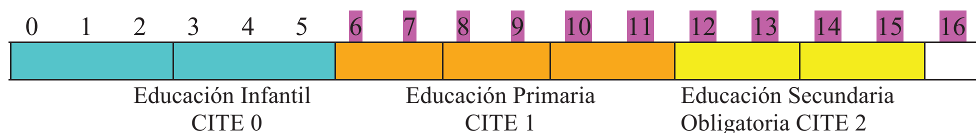
2. Descrição da organização das estruturas educativas nos seis países[13]

Passamos, de seguida, à descrição da organização das estruturas educativas existentes nos seis países seleccionados, tendo por referência os níveis de educação e ensino definidos na CITE, isto é, apenas os níveis 0 e 1.

---

[13] Os diagramas representam a rosa os anos de duração da escolaridade obrigatória. EURYDICE (2005): *Key data on Education in Europe 2005*.

Espanha

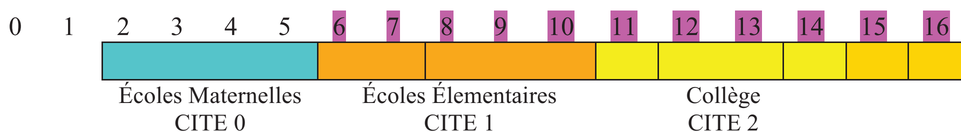


Em Espanha, a educação de infância "constitui uma etapa educativa com identidade própria para atendimento das crianças desde o nascimento até aos seis anos de idade"[14], de carácter facultativo, e que se organiza em dois ciclos (0-3 anos; 3-6 anos). Sempre que os dois ciclos funcionem no mesmo estabelecimento, seja público ou privado, o horário adequa-se às necessidades das famílias, não podendo, porém, as crianças permanecer no estabelecimento mais do que nove horas diárias. No 2.º ciclo, a componente educativa é de 25 horas semanais e têm lugar as primeiras abordagens nos domínios da leitura e escrita, da matemática, da língua estrangeira (no último ano), das expressões motora, visual e musical e das TIC, como preparação para o início da escolaridade obrigatória. Este ciclo é de frequência gratuita, seja em estabelecimentos públicos ou privados subvencionados, e a taxa de cobertura é de mais de 95% a partir dos 3 anos de idade.

O ensino primário tem a duração de seis anos, organiza-se em 3 ciclos de 2 anos cada e estrutura-se em torno de áreas disciplinares com carácter global e integrador: língua castelhana e literatura (e quando houver língua co-oficial e literatura), língua estrangeira, matemática, conhecimento do meio natural, social e cultural, educação artística e educação física. No último ciclo acresce a área da "educação para a cidadania e direitos humanos" e pode ser introduzida uma segunda língua estrangeira. O tempo lectivo semanal é de 25 horas.

[14] Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de Maio, Art.º 12.º, n.º 1.

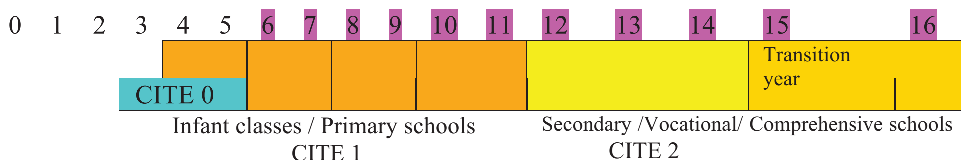
França



A *école maternelle* organiza-se em pequena, média e grande secção em função da idade das crianças. A pequena e média secções constituem o 1.º ciclo da educação pré-escolar; o 2.º ciclo é constituído pelo último ano de *maternelle* (5 anos de idade) e os dois primeiros anos da escola primária; por sua vez, a escola primária tem a duração de 5 anos e compreende dois ciclos, o ciclo das aprendizagens fundamentais (2 anos) e o ciclo dos aprofundamentos (3 anos) que, simultaneamente, corresponde ao 3.º ciclo do *continuum* educação pré-escolar + primária. As aprendizagens estruturam-se em torno de dois grandes eixos: o domínio da linguagem e da língua francesa e a educação cívica. O tempo lectivo semanal é de 26 horas.

A transição para o *Collège* é feita através do ciclo de observação e adaptação, o que corresponde ao 6.º ano de escolaridade e, em geral, aos 12 anos de idade.

Irlanda

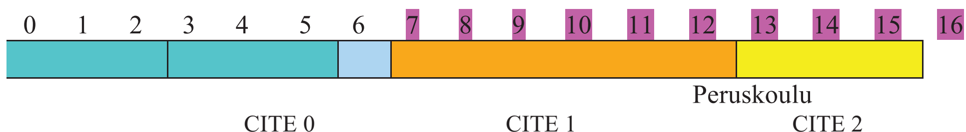


Na Irlanda, a educação pré-escolar realiza-se em escolas primárias, nas chamadas *infant classes*. Apenas em zonas desfavorecidas e integrados em projectos especiais funcionam alguns jardins-de-infância tutelados pelo ministério da Educação. Em 1991, o *Child Care Act*, da responsabilidade das autoridades de Saúde considerou que as crianças com idade inferior a 6 anos deveriam ser envolvidas em programas de

educação pré-escolar, à excepção daquelas que já frequentavam as escolas primárias. Assim, a responsabilidade pelo período dos 0-3 anos é do departamento de Saúde e Crianças, e no período dos 4-6 anos é do ministério da Educação, quando as crianças frequentam escolas primárias. Existem jardins-de-infância privados que seguem os seus próprios projectos educativos.

O ensino primário tem início aos 6 anos e prolonga-se até aos 12 anos. Em 1999 foi feita uma reforma curricular do ensino primário – *The Primary School Curriculum* – tendo sido definidos quatro níveis: nível 1 – pré-escolar (4-6 anos de idade); nível 2 – 1.º e 2.º anos; nível 3 – 3.º e 4.º anos; nível 4 – 5.º e 6.º anos. Assim, os seis anos de ensino primário organizam-se em três níveis de dois anos cada. O horário semanal é de 28 horas e 20 minutos, sendo 20 horas destinadas a matérias curriculares e 8 horas e 20 minutos a educação religiosa, assembleia de turma, recreios e pausas.

Finlândia

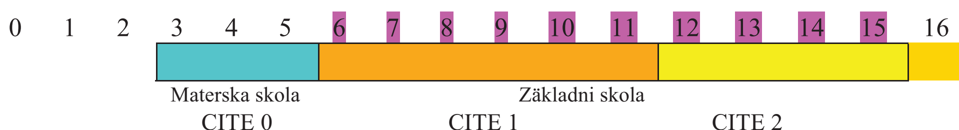


A Finlândia designa como educação pré-escolar o ano anterior ao início da escolaridade obrigatória. Apesar de ser de frequência voluntária, 90% das crianças com 6 anos de idade frequentam este ano de educação pré-escolar que funciona em salas existentes nas escolas primárias ou em jardins-de-infância tutelados pelo ministério da Saúde e Assuntos Sociais.

O ensino básico tem a duração de nove anos e corresponde ao período definido para a escolaridade obrigatória (7-16 anos). As escolas básicas asseguram os nove anos de escolaridade, divididos em dois ciclos: 1.º ao 6.º ano; e 7.º ao 9.º ano. O ano lectivo tem a duração de 190 dias e o número mínimo de aulas semanais no conjunto das áreas

curriculares obrigatórias começa com 19 horas no 1.º ano de escolaridade e totaliza 24 horas no 6.º ano.

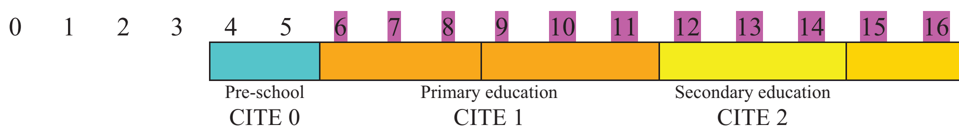
República Checa



A educação pré-escolar tem uma longa tradição na República Checa, cobrindo cerca de 88% das crianças entre os 3 e os 5 anos. Apesar de ser de frequência facultativa, cobre 95% das crianças no ano que antecede o início da escolaridade obrigatória.

O ensino básico tem a duração de nove anos (6-15 anos) e compreende dois ciclos: 1.º ciclo dos 6-11 anos (5 anos) e 2.º ciclo dos 12-15 anos (4 anos). O horário semanal é de 26 horas no 1.º ciclo e de 32 horas no 2.º ciclo.

Austrália



Na Austrália a educação é obrigatória em todos os estados para as crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 15/16 anos de idade, mas tal não implica a obrigatoriedade de frequência escolar. A educação geral pode realizar-se em casa através de programas de educação à distância para crianças que vivem em zonas geográficas mais isoladas ou directamente pelos pais, desde que cumpram um certo número de requisitos para serem considerados oficialmente *home educator*.

A educação pré-escolar abrange geralmente os dois anos anteriores ao início da escolaridade obrigatória, sendo o primeiro ano designado de "ano de jardim-de-infância" e o segundo de "ano preparatório" para o ensino primário.

O ensino primário tem a duração de 6 ou 7 anos, variando com os estados (em Queensland cobre do 1.º ao 7.º ano; na Tasmânia e em Victoria é do 1.º ao 6.º ano), e compreende dois ciclos: primário inferior, *lower primary level* (1.º ao 3.º ano de escolaridade); e primário superior, *upper primary level* (do 4.º ao 6.º/7.º ano de escolaridade). O horário semanal é de 25 horas (5 horas lectivas diárias) e o ano lectivo tem uma duração de 200 dias anuais.

3. Processo Educativo

Quanto ao modo como os diferentes países organizam o processo educativo das crianças até aos 12 anos de idade, faremos referência às orientações curriculares existentes para a educação pré-escolar e para o ensino primário.

Constituição dos grupos de crianças na educação pré-escolar

Existem variações no modo como os países fazem o agrupamento das crianças antes do início da escolaridade formal. O modelo familiar que junta no mesmo grupo com o mesmo educador crianças de idades diferentes encontra-se muito difundido nos países nórdicos (Dinamarca, Suécia e Finlândia), embora no ano anterior à idade estabelecida para o início da escolaridade obrigatória seja adoptado o modelo escolar, isto é, a constituição de grupos de crianças da mesma idade. Assim, nos países analisados a Finlândia adopta o modelo familiar no atendimento realizado nos jardins-de-infância e o modelo escolar no ano considerado de educação pré-escolar, ou seja, o ano anterior ao início do ensino primário (6 anos de idade). Nos restantes países, a educação das crianças

dos 3 aos 6 anos segue o modelo escolar e é geralmente da responsabilidade das autoridades educativas.

A dimensão dos grupos apresenta alguma variação, sendo de 20-25 crianças por adulto em Espanha e na República Checa, mas de 7-9 crianças na Finlândia e de 30 na Irlanda, no ano anterior ao início do ensino primário. Em França, os inspectores de cada academia definem anualmente o número médio de crianças por sala.

Em todos os países a frequência da educação pré-escolar é de carácter facultativo.

Orientações curriculares na educação pré-escolar

Na maioria dos países, os programas oficiais para a educação pré--escolar referem as áreas de intervenção e as actividades que devem ser realizadas com as crianças, as abordagens educativas e métodos de avaliação a adoptar e as competências que devem ser adquiridas no final do período ou para início do ensino primário. Nos países analisados, apenas a República Checa se limita a definir os objectivos a desenvolver no decurso da educação pré-escolar.

Em Espanha, o reconhecimento do carácter educativo dos dois ciclos que integram a educação pré-escolar implica a existência de um projecto pedagógico em todos os jardins-de-infância, mas cabe às comunidades autónomas definir os conteúdos educativos a desenvolver no 1.º ciclo (0-3 anos), enquanto que para o 2.º ciclo (3-6 anos) se encontram definidos a nível nacional os objectivos, as áreas de intervenção, os conteúdos educativos e currículo, que constituem o chamado “ensino mínimo do segundo ciclo da Educação de Infância”. As orientações curriculares para este ciclo da educação de infância incluem como áreas de intervenção a desenvolver as seguintes: o conhecimento de si mesmo e autonomia pessoal; conhecimento do meio; e as linguagens, com ênfase na comunicação e representação. No ano anterior

ao início do ensino primário, a área das linguagens é reforçada com a iniciação a uma língua estrangeira.

Na Irlanda, onde a educação das crianças dos 4-6 anos se realiza maioritariamente em escolas primárias, nas chamadas *infant classes*, que correspondem ao nível 1 do currículo definido para o ensino primário, têm vindo a ser estudadas orientações curriculares para a educação das crianças desde o nascimento até aos 6 anos de idade, a serem aplicadas a todas as modalidades de atendimento das crianças destas idades[15]. Nas *infant classes* tem início o currículo que se desenvolverá ao longo de todo o ensino primário e que compreende seis grandes áreas de intervenção: linguagem – inglês e irlandês; matemáticas; meio social e educação científica; educação artística – artes visuais, música e drama; educação física; educação pessoal e social e para a saúde.

Em França, desde 2002 que as orientações curriculares para a *école maternelle* fazem parte do novo programa para o ensino primário e reconhecem assim o papel essencial da educação pré-escolar como propedêutica do ensino primário, existindo uma continuidade pedagógica entre o último ano de educação pré-escolar e os dois primeiros anos de ensino primário (ciclo das aprendizagens fundamentais). O currículo definido para a educação pré-escolar desenvolve-se em cinco áreas de actividade, assim enunciadas: a linguagem no centro das aprendizagens; viver como os outros; agir e exprimir-se com o seu corpo; descobrir o mundo; a sensibilidade, a imaginação e a criatividade. Através destas áreas, o currículo procura desenvolver competências transversais capazes de estruturar as aprendizagens futuras, como seja, a curiosidade, a concentração da atenção ou a aceitação de regras.

Organização do ensino primário

O ensino primário organiza-se numa sequência de anos de escolaridade, geralmente divididos em ciclos ou fases. Nos países

[15] *Towards a Framework for Early Learning* (NCCA, 2004), documento para consulta.

analisados, a França e a República Checa têm um primeiro ciclo de ensino básico com a duração de cinco anos, sendo o modelo mais difundido o de três ciclos de dois anos (Austrália, Irlanda, Espanha), totalizando seis anos de ensino primário. O regime de monodocência encontra-se difundido nos primeiros anos de escolaridade, com um professor responsável por um grupo de alunos que, em regra, não excede os 25 alunos por classe, podendo ser coadjuvado por outros professores em áreas específicas, como sejam a música, educação física e línguas estrangeiras. Em Espanha, o professor da classe é normalmente substituído por outros professores para actividades específicas.

A progressão dos alunos pode ser automática ao longo da escolaridade obrigatória (Austrália e Irlanda, mas com provisão de medidas de apoio aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem), ou levar à repetição de ano, sempre que se considere não terem sido atingidos os níveis mínimos de aprendizagem exigidos – na Finlândia, a repetição de ano é uma situação absolutamente excepcional; em Espanha, França e República Checa o aluno pode ser retido no último ano de um ciclo, mas deverão ser adoptadas medidas de compensação educativa no ano de repetição.

Nos anos mais avançados do ensino primário, em geral a partir do 4.º ano de escolaridade, o regime de monodocência, com um professor generalista responsável pela maioria das áreas curriculares, é progressivamente substituído por professores especialistas nas diferentes áreas, de forma a fazer a transição para o ensino secundário de primeiro nível.

Num inquérito feito pela IEA[16] a professores do 4.º ano de escolaridade do ensino primário, em que se perguntava se partilhavam com outros professores a responsabilidade pela classe durante um período de tempo significativo ao longo da semana e, se sim, era pedido que distinguissem entre a situação em que os alunos têm diferentes

[16] IEA/PIRLS. Progress in International Reading Literacy Study, 2002. In Eurydice, *Key Data on Education in Europe, 2005.*

professores para diferentes matérias e a situação em que o professor da classe divide responsabilidades com outro professor, os resultados mostraram que ainda é maioritária a situação de um professor responsável por todas as actividades desenvolvidas ao longo da semana, embora na República Checa tal corresponda a 54% das situações, atingindo 39% as situações em que existem diferentes professores para diferentes matérias, por exemplo, matemática, ciências, línguas, etc, e de apenas 1,8% as situações em que dois professores partilham as responsabilidades do ensino na classe (*team teaching* ou *job sharing*). Em França, os resultados obtidos mostram que em 50,5% das situações há um professor responsável por classe, em 29,6% existem vários professores e em 9,4% dois professores partilham a responsabilidade pela classe.

Assim, até ao 4.º ano de escolaridade a responsabilidade pelo grupo-turma é em geral de um único professor, passando nos anos seguintes a verificar-se a intervenção de vários professores responsáveis por matérias curriculares, sendo frequente a existência da figura de professor-tutor, responsável pelo acompanhamento do percurso escolar de um dado grupo de alunos.

Nos países analisados, o número de horas lectivas semanais no ensino primário varia entre 20 a 26 horas.

O currículo do ensino primário

Em todos os países analisados, as matérias disciplinares que integram o currículo do ensino primário são idênticas. A língua materna ou a língua de ensino ocupam em geral mais de 30% do tempo curricular, seguida da matemática com 20% e das actividades de expressão artística com um tempo variável entre 10 e 20%. As ciências sociais e naturais vão progressivamente sendo introduzidas no currículo do ensino primário, ocupando, no 4º ano de escolaridade, cerca de 15% do tempo total. Em síntese, as matérias que constituem o currículo nuclear do ensino primário são as seguintes: língua materna ou de ensino,

matemática, ciências sociais, ciências naturais, língua estrangeira, expressões artísticas, educação física, educação moral e religiosa (facultativa) e TIC, como competência a desenvolver nas diferentes áreas disciplinares.

Nos países analisados, os currículos oficiais da República Checa e da Finlândia definem o número de horas semanais atribuídas a cada matéria; em Espanha, o tempo lectivo regulado para o currículo nacional representa 65% do tempo de ensino total nas províncias autónomas que não têm uma segunda língua oficial e 55% nas que têm; em França, a grelha horária estabelece o número de horas mínimo (25 h) e máximo (28 h) semanais, distribuído por cada matéria disciplinar; na Irlanda, embora existindo indicações precisas sobre o tempo a atribuir a cada uma das actividades curriculares, tem sido progressivamente incentivada a gestão flexível desse tempo ao nível de cada escola; na Austrália, não existem quaisquer indicações sobre a distribuição do tempo lectivo pelas áreas de aprendizagem definidas para o ensino primário.

Apresentam-se, de seguida, os planos curriculares para o ensino primário existentes nos vários países.

Espanha

Ensino Primário em Espanha – Somatório de horas lectivas por ciclo
(6-12 anos de idade)

Áreas de Conhecimento	**1.º ciclo** (1.º e 2.º anos)	**2.º e 3.º ciclos** (3.º, 4.º, 5.º, 6.º anos)
Língua e literatura castelhana	350h	275h
Matemáticas	175h	170h
Conhecimento do meio natural, social e cultural	175h	170h
Educação artística	140h	105h
Educação física	140h	105h
Língua estrangeira	-	170h
Religião / Actividades de estudo	105h	105h
Total	**1 085h**	**1 100h**

As horas anuais para cada área referem-se aos tempos lectivos mínimos definidos a nível nacional, o que corresponde a 55% do tempo lectivo nas comunidades autónomas com língua oficial própria e a 65% nas restantes. Naquelas, o tempo mínimo de ensino de língua e literatura castelhana é de 275 horas anuais em cada um dos ciclos. O ano escolar compreende um mínimo de 175 dias de aulas, que correspondem a cinco horas diárias durante cinco dias semanais. Assim, verifica-se que no 1.º ciclo do ensino primário (1.º e 2.º anos de escolaridade) a língua castelhana será trabalhada, diariamente, pelo menos uma hora por dia, nas comunidades autónomas sem língua própria, e 45 m nas restantes.

França

Os novos programas para o ensino primário em França, bem como estas novas grelhas curriculares entraram em vigor no ano lectivo de 2007/2008[17].

Ensino Primário em França: Ciclo das aprendizagens fundamentais
(Horas lectivas semanais nos 1.º e 2.º anos de escolaridade – 6-8 anos de idade)

Áreas	Horário mínimo semanal	Horário máximo semanal
Domínio da linguagem e língua francesa (1)	9h	10h
Matemáticas (2)	5h	6h
Descobrir o mundo	3h	3h 30m
Educação artística	3h	
Educação física e desportiva	3h	
Língua viva estrangeira	1h 30m (só no 2.º ano)	
Viver uns com os outros	0h 30m (debate semanal)	

(1) A leitura e a escrita (redacção ou cópia) devem ser objecto de uma prática diária de 2h30m, aplicada nas diferentes áreas disciplinares, pelo que o tempo atribuído está incluído na repartição horária respectiva.
(2) O cálculo mental deverá ser praticado diariamente pelo menos durante 15 minutos.

[17] B.O.E. hors-série n.º 5, de 12 Abril de 2007.

Ensino Primário em França: Ciclo dos aprofundamentos
(Horas lectivas semanais nos 3.º, 4.º e 5.º anos de escolaridade – 9-11 anos de idade)

Áreas	Matérias disciplinares	Horário mínimo	Horário máximo	Horário da área
Língua francesa, educação literária e humana	Literatura (falar, ler, escrever)	3h 30m	4h 30m	12h
	Estudo da língua (gramática)	2h 30m	3h 30m	
	Língua viva estrangeira	1h 30m		
	História e geografia	3h	3h 30m	
	Vida colectiva (debate organizado)	0h 30m		
Educação científica	Matemáticas (3)	5h	5h 30m	8h
	Ciências experimentais e tecnologia	2h 30m	3h	
Educação artística	Educação musical Artes visuais	3h		3h
Educação física e desportiva		3h		3h
Áreas Transversais		**Horário**		
Domínio da linguagem e da língua francesa (4)		13h repartidas por todas as áreas disciplinares		
Educação cívica		1h repartida por todas as áreas disciplinares 0h 30m para o debate semanal		

(3) O cálculo mental deverá ser praticado diariamente pelo menos durante 15 minutos.
(4) A leitura e a escrita (redacção ou cópia) devem ser objecto de uma prática diária de 2h, aplicada nas diferentes áreas disciplinares, pelo que o tempo atribuído está incluído na repartição horária respectiva.

Irlanda

Lançado em 1999, o currículo do ensino primário na Irlanda desenvolve-se em torno de seis grandes áreas, as quais agrupam onze disciplinas: línguas (inglês e irlandês), matemáticas, educação científica, social e ambiental, educação artística (artes visuais, música e drama), educação física e educação pessoal e social e para a saúde. Apesar de estar definido o número de horas semanais atribuído a cada área curricular, os professores gozam de flexibilidade na sua aplicação. A educação religiosa é obrigatória em todos os anos e ocupa 30 minutos diários.

Ensino Primário na Irlanda
(1.º ao 6.º ano de escolaridade – 6-12 anos de idade)

Áreas Curriculares	**Horário Semanal**
Inglês	4h
Irlandês	3h 30m
Matemáticas	3h
Educação científica, social e ambiental – História, Geografia e Ciências	3h
Educação pessoal e social e para a saúde	30m
Educação física	1h
Educação artística – artes visuais, música e drama	3h
Actividades curriculares transversais	2h
Total	**20h**
Educação religiosa	2h 30m
Assembleia de turma	1h 40m
Tempo para chamada	50m
Intervalos	50m
Recreios	2h 30m
Total	**28h 20m**

Finlândia

A Finlândia iniciou em 2006 a aplicação de um novo currículo nuclear para todo o ensino básico (9 anos), com a fixação de tempos mínimos semanais por ano de escolaridade para cada área curricular. Apresentamos, de seguida, apenas o plano curricular para o 1.º ciclo de ensino básico, ou seja, do 1.º ao 6.º ano de escolaridade.

1.º Ciclo do Ensino Básico na Finlândia
(1.º ao 6.º ano de escolaridade – 7-13 anos de idade)

Área curricular	Somatório do n.º mínimo de horas semanais, no conjunto dos anos de escolaridade[18]					
Língua materna e literatura	28 (1.º ao 5.º ano)					
Língua estrangeira ou regional	8 (a partir do 3.º ano)					
Matemáticas	18 (1.º ao 5.º ano)					
Estudos naturais – Biologia e Geografia – Física e Química	9 (1.º ao 4.º ano) 3 (5.º e 6.º ano) 2 (5.º e 6.º ano)					
História e Estudos Sociais	3 (5.º e 6.º ano)					
Religião / Ética	6 (1.º ao 5.º ano)					
Música	4			(do 1.º ao 4.º ano é recomendado um total de 26h para a área das expressões)		
Educação Visual	4					
Trabalhos manuais e tecnologia	4					
Educação Física	8					
Nº mínimo de horas semanais	**1.º**	**2.º**	**3.º**	**4.º**	**5.º**	**6.º**
	19	19	23	23	24	24

República Checa

No presente ano lectivo (2007/2008) começará a ser generalizado o novo currículo para o ensino básico, com início nos 1.º e 6.º anos de escolaridade, os quais correspondem aos anos iniciais dos dois ciclos que integram o ensino básico. Designada de *Framework Educational Program for Basic Education* (RVP ZV), a nova matriz curricular especifica os objectivos, as competências que os alunos devem adquirir em cada nível e as condições gerais de desenvolvimento curricular, como seja o tempo mínimo lectivo para cada área curricular. Cabe a cada escola desenhar o seu programa educativo, definir os horários e os programas de ensino, com base na matriz curricular nacional.

[18] A título de exemplo, o horário lectivo semanal mínimo no 1.º ano de escolaridade, por área disciplinar, poderá ser o seguinte: língua materna e literatura (5h 30m); matemáticas (3h 30m); estudos naturais (2h 15m); religião/ética (1h); expressões (6h 30m).

O currículo estrutura-se em torno de nove grandes áreas e compreende temas curriculares transversais e actividades de complemento curricular.

Matriz curricular do Ensino Básico na República Checa
(1.º ao 5.º ano de escolaridade – 6-11 anos de idade)

Áreas curriculares	**Matérias disciplinares**	**Somatório do n.º mínimo de horas no 1.º ciclo (1.º - 5.º anos)**
Línguas e comunicação	Língua checa e literatura	38
	Língua estrangeira	9
Matemáticas		22
TIC		1
As pessoas e o seu mundo		12
As pessoas e a sociedade	História	-
	Educação cívica	
As pessoas e a natureza	Física	-
	Química	
	Biologia	
	Geografia	
Arte e cultura	Música	12
	Arte	
As pessoas e a sua saúde	Educação para a saúde	-
	Educação física	10
As pessoas e o mundo do trabalho		5
Temas curriculares transversais		A decidir pela escola
Horas a decidir pela escola		9
	Total de horas obrigatórias	**118**

De notar que o 1.º ciclo do ensino básico se divide em duas fases, sendo a primeira constituída pelos 1.º, 2.º e 3.º anos e a segunda fase pelos 4.º e 5.º anos de escolaridade. O tempo lectivo semanal encontra-se fixado por ano de escolaridade, variando entre um mínimo de 19h no 1.º ano e um máximo de 26h no 5.º ano[19]. Os temas curriculares transversais a abordar no 1.º ciclo são os seguintes: formação pessoal e social, educação para a cidadania democrática, educação no contexto

[19] Horário lectivo semanal por ano de escolaridade: 1.º ano (19-22); 2.º ano (21-22); 3.º ano (23-26); 4.º ano (25-26); 5.º ano (25-26).

europeu e de globalização, educação multicultural, educação ambiental e educação para os *media*.

Austrália

O documento *National Goals for Schooling in the 21st Century*, aprovado em 1999, definiu oito áreas-chave de aprendizagem para o período de escolaridade obrigatória, tendo os seus objectivos sido aceites por todos os estados australianos. Apesar de a organização e administração da educação ser da responsabilidade de cada estado e, consequentemente, existir uma enorme variação nos programas educativos administrados, o documento estabelece as bases comuns para a melhoria da qualidade da educação em todo o território, as competências que devem ser adquiridas ao longo da escolaridade e o conjunto de áreas curriculares que devem ser desenvolvidas. A adopção destes princípios a nível nacional permitiu também desenhar um sistema de avaliação das aprendizagens que tem vindo a ser testado em todas as escolas do país, no sentido de aferir os níveis de aprendizagem dos alunos em literacia e numeracia, em regra no início dos 3.º, 5.º e 7.º anos de escolaridade.

As chamadas áreas-chave de aprendizagem (*Key Learning Areas*) são as seguintes: inglês, língua estrangeira, matemática, ciências, estudos sociais, tecnologia, artes, e educação física e para a saúde. Estas áreas disciplinares são integradas em seis áreas curriculares transversais, nomeadamente: ambiente, TIC, desenvolvimento pessoal e interpessoal, educação vocacional e para o trabalho, literacia e numeracia. No ensino primário, as áreas de ciências e tecnologia estão normalmente integradas e raras são as escolas que oferecem o ensino de língua estrangeira.

A nível nacional não existe qualquer indicação sobre o tempo lectivo a atribuir a cada uma das áreas disciplinares, embora seja recomendável uma centração nas áreas da lingua / literacia e numeracia. Contudo, na maioria dos estados existe a indicação de limites mínimos

para os anos do ensino primário superior (4.º ao 7.º anos), como é o caso em Queensland, que a seguir se apresenta:

Horário mínimo semanal para o ensino primário superior em Queensland

(4.º - 7.º anos de escolaridade – 9-12 anos de idade)

Áreas disciplinares	**Tempo lectivo mínimo semanal**
Inglês	5h
Matemática	5h
Artes	2h
Educação física e para a saúde	2h
Língua estrangeira	2h
Ciências	2h
Estudos sociais e ambiente	2h
Tecnologia	2h

A excepção à autonomia pedagógica que vigora na Austrália é a obrigatoriedade dos estudos cívicos e de cidadania. Desde 1999, que todos os alunos em todas as escolas australianas devem seguir um programa oficial nesta área, sujeito a avaliação anual, durante a escolaridade obrigatória. Os temas que constam do programa são a história constitucional da Austrália, o papel do parlamento, o sistema judicial, as liberdades e garantias dos cidadãos e os direitos das comunidades indígenas.

Formação de Educadores e Professores

Nos países analisados, com excepção da França, o modelo de formação inicial de educadores de infância e de professores de ensino primário é o chamado modelo integrado, onde a prática pedagógica acompanha todo o processo de formação. A formação para a educação de infância é, em geral, de nível superior (CITE 5), com uma duração de três ou quatro anos, acrescido de um período de estágio profissional que chega a representar 50% do tempo de formação total. Na República Checa, para além do nível universitário, a formação de educadores de infância pode também ter lugar no ensino secundário superior (10.º-12.º anos).

A formação de professores para o ensino primário nos países em estudo é de nível universitário, com uma duração variável entre três anos em Espanha e de cinco anos em França e na Finlândia. Em todos os países, um período de estágio profissional obrigatório completa a formação inicial.

A formação especializada de educadores e professores é de nível pós-graduado, podendo as especializações obtidas dar acesso a vias especializadas de actividade docente, designadamente na área da educação especial ou da supervisão. A oferta de formação contínua é muito ampla, podendo ser de iniciativa pública e das próprias autoridades educativas, ou de iniciativa privada.

Conclusões

A educação das crianças do nascimento aos 12 anos de idade segue padrões idênticos nos países que analisámos.

A educação de infância, enquanto modalidade cuja intencionalidade educativa se expressa num conjunto de actividades organizadas que antecedem o início da escolaridade, desenvolve-se, em geral, a partir dos 3 anos de idade sob a tutela dos ministérios da educação. A variação aqui encontrada situa-se no que os países consideram como educação pré-escolar em sentido restrito: na Finlândia, apenas o ano que antecede o início da escolaridade é assim definido, enquanto que na Irlanda, o primeiro nível de ensino primário inclui a educação das crianças entre os 4 e os 6 anos. Na sua nova lei do sistema educativo, a Espanha antecipa o período habitualmente considerado, definindo a educação de infância como uma “etapa educativa com identidade própria para atendimento das crianças desde o nascimento até aos seis anos de idade”, mas divide o período em dois ciclos, deixando à responsabilidade das comunidades autónomas a organização do período dos 0-3 anos. Em todos os países existem orientações curriculares oficiais para a educação pré-escolar.

No que se refere ao ensino primário, embora com diferenças de organização, todos os países o definem como o primeiro nível de escolaridade obrigatória. As crianças iniciam o ensino primário com seis anos de idade (a excepção é a Finlândia, onde as crianças começam com sete anos) e prosseguem, por um período de 5/6 anos escolares, itinerários de aprendizagem comuns, centrados na aquisição de competências essenciais de literacia e numeracia, mas onde a preocupação com o conhecimento do mundo, a iniciação às artes e o desenvolvimento pessoal e social da criança são fulcrais. A transição para o ensino secundário de primeiro nível ocorre entre os 11/12 anos de idade e corresponde, na maioria dos países analisados, ao início do 7.º ano de escolaridade.

O modo como o currículo se vai progressivamente desdobrando ao longo do ensino primário é definido por ciclos ou fases. Em Espanha e na Irlanda, os seis anos de ensino primário organizam-se em três ciclos de dois anos; na República Checa e na Austrália, são dois ciclos de três anos cada; a França tem um regime de transição entre a educação pré-escolar e o ensino primário e entre este e o *collège*, no sentido de assegurar a transição de fase para fase. É, em geral, a partir do 4.º ano de escolaridade que se começam a desdobrar as áreas de conhecimento globalizantes em áreas disciplinares ou disciplinas, implicando a intervenção de professores especialistas. Relativamente à progressão escolar dos alunos, os países têm vindo a dar atenção crescente à necessidade de apoiar alunos com dificuldades escolares através de programas de diferenciação pedagógica, sendo a repetição de ano considerada já um último recurso.

Com excepção da Austrália, em todos os países existem currículos nacionais para o ensino primário, que integram os princípios orientadores, os planos de estudo e os programas de ensino a desenvolver em cada área curricular ao longo deste nível de ensino. Também os tempos lectivos mínimos atribuídos a cada matéria e a respectiva distribuição por anos de escolaridade se encontram definidos centralmente. Nesse sentido, constata-se que os currículos de ensino

primário atribuem pouca margem de flexibilidade às escolas para o subsequente desenvolvimento curricular.

Finalmente, deve-se referir que a aprendizagem de uma língua estrangeira e a utilização das TIC se encontram generalizadas nos currículos de ensino primário.

Referências

EURYDICE (1996). *Dix années de réformes au niveau de l'enseignement obligatoire dans l'union européenne (1984-1994)*. Bruxelles: unité européenne d'Eurydice.

EURYDICE (2005). *Key data on Education in Europe 2005*. Bruxelas: Comissão Europeia.

EURYDICE (2007). *Eurybase – National Reports: Czech Republic, Finland, France, Ireland, Spain*. www.eurydice.org

INCA (2007). *International Review of Curriculum and Assessment Framework Internet Archive – Australia*. www.inca.org.uk

NCCA (2004). *Towards a Framework for Early Learning*. National Council for Curriculum and Assessment. www.education.ei

NCCA (2006). *The What, Why and How of children's learning in primary school. Information for parents*. National Council for Curriculum and Assessment. www.education.ei

OECD (2004). *Bébés et employeurs: comment réconcilier travail et vie de famille*. www.oecd.org/els/social/famille

OECD (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Summary in English. www.oecd.org

UNESCO (2006). *Classification Internationale Type de l'Éducation, CITE 1997*. Paris: Unesco.

ANEXO

Ensino Primário - Quadro Comparativo

País	Duração do ensino primário	Idade de frequência	Organização interna	Regime de docência	Progressão escolar	Áreas curriculares	Tempo lectivo semanal	N.º de anos de escolaridade obrigatória
Espanha	6 anos	6-12 anos de idade	3 ciclos de 2 anos	Professor/tutor, coadjuvado por professores especialistas em Educação Física, Música, Língua Estrangeira e outros	Anual, com possibilidade de retenção uma única vez num dos anos terminais de ciclo	Língua materna; Matemáticas; L. estrangeira; Ed. Artística; Ed. Física; Religião	25 h	10 anos
França	5 anos	6-11 anos de idade	2 ciclos: aprendizagens fundamentais (1.º e 2.º anos); aprofundamento (3.º, 4.º e 5.º anos)	Professor titular de classe, coadjuvado por professores especialistas	Possibilidade de retenção no ano final de cada ciclo	Língua materna; Matemáticas, L. estrangeira; Ed. Artística; Ed. Física; História e Geografia; Ciências e tecnologia; Ed. cívica	26 h	10 anos
Irlanda	6 anos	6-12 anos de idade	3 níveis de 2 anos cada	Professor titular de classe, equipa de professores e professores especialistas	Anual, com relatórios de avaliação. Repetição de ano é excepcional	Língua: inglês e galaico; Matemáticas; Estudos sociais e científicos; Ed. Artística; Ed. Física; Form. pessoal, social e para a saúde	26 h	10 anos

País	Duração do ensino primário	Idade de frequência	Organização interna	Regime de docência	Progressão escolar	Áreas curriculares	Tempo lectivo semanal	N.º de anos de escolaridade obrigatória
Finlândia	6 anos	7-13 anos de idade	1.º ciclo do ensino básico	Professor titular de classe e professores especialistas	Anual	Língua materna; Matemáticas; L. estrangeira; Estudos naturais; Estudos sociais; Ed. Artística; Ed. Física; Religião/Ética	19 h – 24 h	9 anos
República Checa	5 anos	6-11 anos de idade	1.º ciclo do ensino básico	Professor generalista, assegura todas as áreas curriculares	Possibilidade de retenção no ano final do ciclo	Língua materna; Matemáticas; L. estrangeira; Meio físico e social; Ed. Artística; Ed. Física; Temas transversais.	20 h – 26 h	9 anos
Austrália	6-7 anos (varia com os Estados)	5/6 – 12/13 anos de idade	2 ciclos: primário inferior (1.º-3.º anos); primário superior (4.º-6.º/ /7.º anos)	Professor titular de classe e professores especialistas	Anual, com relatórios de avaliação. Repetição de ano é excepcional	Língua materna; Matemáticas; L. estrangeira; Ciências; Estudos sociais; Teconologia; Ed. Artística; Ed. Física	25 h	9 anos

PARTE II
Linhas Estratégicas para Repensar a Educação dos 0 aos 12 Anos

Educação de Infância e Promoção da Coesão Social

Teresa Vasconcelos[1 2]

Educar cada criança até ao limite das suas possibilidades e, simultaneamente, garantir a integração de todas

(Nóvoa, 2002)

1. Evolução das Políticas a Nível Internacional

Os Relatórios Comparativos Internacionais da OCDE (2001 e 2006[3]) constituem os mais recentes documentos que equacionam as políticas de educação e cuidados para a infância de forma comparativa, elaborando um importante diagnóstico e propondo claras prioridades de intervenção. A primeira fase do relatório comparativo (2001) apresenta uma profunda análise dos factores contextuais que influenciam a educação de infância, analisando como essas questões contextuais corporizam perspectivas diversificadas sobre a infância, o papel das famílias, as finalidades da educação e cuidados para a infância, questões essas que, por sua vez, influenciam as políticas e as práticas.

---

[1] Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação de Lisboa

[2] A autora agradece as sugestões para a melhoria deste trabalho aos comentadores convidados Ana Maria Vieira de Almeida e Mário Cordeiro, no âmbito da *workshop* realizada no Conselho Nacional de Educação, em 29 de Janeiro de 2008.

[3] Os países abrangidos pelo primeiro estudo comparativo (OCDE, 2001) foram: Austrália, Bélgica, Dinamarca, Estados Unidos, Finlândia, Itália, Noruega, Países Baixos, Portugal, Reino Unido, República Checa. Numa segunda fase (OCDE, 2006) participaram a Alemanha, Áustria, Canadá, Coreia, França, Hungria, Irlanda, México.

O envelhecimento das populações, a baixa natalidade e um número cada vez mais elevado de crianças vivendo em famílias monoparentais constituem algumas das mudanças demográficas constatadas. Simultaneamente, o número cada vez mais elevado de mulheres trabalhando fora de casa torna as licenças de maternidade e de paternidade decisivas para o bem-estar das famílias e para uma efectiva paridade na reconciliação trabalho-família, garantindo uma real igualdade de oportunidades. No entanto, em alguns países – nos quais Portugal está incluído – mais de 20% das crianças vive abaixo do limiar da pobreza (CNJP, 2008). Na sequência destes factos, o relatório final da OCDE (2006) preconiza medidas de apoio específico à intervenção atempada, no sentido de melhorar a qualidade de vida das crianças e promover a coesão social. Ambos os relatórios (2001 e 2006) consideram ainda que, em muitos países, a problemática da educação e cuidados para a infância está a deslocar-se progressivamente do domínio do privado para o domínio das políticas públicas, com especial ênfase nos papéis complementares entre as famílias e as instituições para a infância. Da primeira fase do estudo comparativo emergem sete traços comuns nas políticas actuais de educação e cuidados para a infância (Vasconcelos, 2001):

A expansão das redes de cobertura no sentido de garantir um acesso universal à educação de infância

Apesar da existência de situações altamente diversificadas nos países estudados, revela-se uma tendência generalizada para uma total cobertura da faixa etária dos 3 aos 6 anos de idade, procurando que todas as crianças tenham, pelo menos, dois anos de experiência pré-escolar antes da entrada na escolaridade obrigatória, salvaguardando a diversidade e flexibilidade de propostas organizacionais; o alargamento progressivo dos serviços destinados às crianças dos 0 aos 3 anos de idade, de acordo com as necessidades das famílias que trabalham, aliado à promoção de mais amplas licenças de maternidade e paternidade e, simultaneamente, à garantia da qualidade educativa das estruturas de atendimento; uma atenção especial aos serviços de apoio extra-escolar

para as crianças em idade de escolaridade obrigatória no sentido da sua mais ampla expansão; maior intencionalidade no apoio a populações com necessidades educativas específicas (famílias em desvantagem sócio--económica, minorias étnicas, culturais e linguísticas, crianças com necessidades educativas especiais), garantindo uma discriminação positiva dos grupos minoritários aliada a políticas e estratégias de inclusão.

A melhoria da qualidade da oferta

Conscientes de que as definições de qualidade variam consideravelmente entre países e entidades responsáveis, considera-se ser necessário um conjunto muito amplo de linhas orientadoras de forma a permitir que cada instituição corresponda às necessidades de desenvolvimento e capacidades individuais de cada criança. A maior parte dos países incide a sua estratégia de promoção da qualidade em questões estruturais (*ratio* adulto-criança, formação do pessoal, espaços), utilizando, em alguns casos, escalas estandardizadas. No entanto, desenha-se a tendência progressiva para uma co-construção, a nível local, de objectivos e finalidades para os programas para a infância, envolvendo todos os intervenientes nos diferentes níveis de decisão.

Da análise comparativa emerge ainda um conjunto de preocupações que se prendem com a falta de coordenação e coerência entre as políticas para a infância e a sua execução; o estatuto menor e a formação menos exigente do pessoal que trabalha no sector da solidariedade social; a menor exigência na qualidade dos serviços destinados às crianças com menos de 3 anos de idade; e a tendência para as crianças de famílias com menos recursos receberem serviços de inferior qualidade (OCDE, 2001).

A promoção da coerência e coordenação entre as políticas e os serviços

Desenha-se uma tendência internacional para as estruturas da Educação se tornarem as entidades responsáveis pela coordenação de

todos os serviços destinados às crianças dos 0 aos 6 anos de idade. Aliás, a análise comparativa de Teresa Gaspar refere esta orientação em alguns países, nomeadamente em Espanha. Manifesta-se ainda uma tendência para uma descentralização de responsabilidades de forma a permitir uma resposta holística a necessidades mais específicas e individuais e uma integração de serviços a nível local. Os governos centrais assumem a tarefa de equilibrar a tomada de decisão local com a variabilidade de situações no acesso à qualidade. A integração de serviços passa pelo trabalho em equipa entre profissionais com formações e valências diversificadas: educação, saúde, cultura, apoio social, etc.

A necessidade de explorar estratégias que garantam um investimento adequado

Constata-se ainda a tendência da maior parte dos países estudados para um substancial investimento público (por via directa ou indirecta) no sistema de educação e cuidados para a infância, esperando-se que as famílias possam assegurar cerca de 25 a 30% dos custos. Os dois anos anteriores à entrada na escolaridade obrigatória são frequentemente gratuitos, mas a sobrecarga económica do custo dos serviços para as famílias é ainda um factor de desigualdade.

A melhoria da qualidade da formação dos profissionais e das suas condições de trabalho

A primeira fase do Relatório Comparativo (2001) confirma a tendência internacional para consagrar um mínimo de 3-4 anos à formação inicial dos profissionais para a infância, quer estes sejam professores, educadores ou “pedagogos”. No entanto, o relatório considera haver lacunas importantes na formação para a articulação com pais, para o trabalho específico com as crianças dos 0-3 anos, na educação especial e para situações de educação bilingue ou multicultural e, ainda, em questões de investigação e avaliação. As possibilidades de formação contínua e de desenvolvimento profissional são muito

desiguais entre os países, sobretudo entre o pessoal com menos formação, prevalecendo a preocupação com o baixo estatuto e deficientes condições de trabalho e salários no pessoal que trabalha com as crianças de 0-3 anos ou em atendimento extra-escolar.

Desenvolvimento de quadros pedagógicos de referência para o trabalho com as crianças

A maior parte dos países estudados tem desenvolvido quadros pedagógicos de referência no sentido de promover parâmetros de qualidade entre as diferentes instituições e apoiar os profissionais no seu trabalho prático, facilitando a comunicação entre os profissionais entre si, com os pais, com as crianças. Manifesta-se uma tendência para escolher referenciais pedagógicos amplos e flexíveis, abrangendo níveis etários diversificados, favorecendo a sua adaptação aos contextos reais. A implementação eficaz destes quadros pedagógicos de referência depende das estruturas de suporte, da formação do pessoal, da animação e orientação pedagógica e de condições estruturais favoráveis.

Envolvimento dos pais, famílias e comunidades

Os saberes únicos e específicos dos pais são essenciais à educação de infância. Uma parceria eficaz pressupõe o envolvimento dos pais nas estruturas para a infância, a promoção de atitudes enquadradoras das aprendizagens e do desenvolvimento dos filhos, a partilha de informação e de serviços, o apoio à emergência dos poderes dos pais e da comunidade. Reconhecem-se dificuldades no envolvimento de pais de culturas diferentes e limitações logísticas, nomeadamente a falta de tempo por parte dos profissionais para investir de modo eficaz no envolvimento das famílias (Vasconcelos, 2001).

De acordo com as conclusões do Segundo Relatório Comparativo (OCDE, 2006), são dez as áreas submetidas à consideração dos governos, no sentido de uma re-orientação das suas políticas:

1. *Ter em atenção o contexto social do desenvolvimento da educação de infância*, não esquecendo as questões económicas mas, também, de equidade social, de inclusão social, de bem-estar das famílias, e de igualdade de oportunidades para as mulheres.

2. *Colocar o bem-estar e o desenvolvimento e aprendizagem no cerne to trabalho com os primeiros anos, ao mesmo tempo que se respeita a agência da criança e as estratégias naturais de aprendizagem,* tomando uma atitude de escuta e escolhendo a documentação pedagógica como formas centrais de trabalhar e avaliar crianças pequenas, e introduzindo desde cedo as crianças aos valores democráticos, no sentido de aprenderem a viver juntos (adultos e crianças) de uma forma "respeitadora" e "dialógica" (p. 208).

3. *Criar as estruturas de governação necessárias à prestação de contas por parte do sistema e à garantia de qualidade*, garantindo descentralização, apoio a sub-sistemas de suporte, à investigação e à avaliação.

4. *Desenvolver com as entidades responsáveis amplas linhas de orientação e parâmetros curriculares para todos os serviços para a infância*, garantindo competências pedagógicas amplas ao nível da sala de actividades e sublinhando o papel critico do educador ou do professor nesta matéria, em concertação com as famílias das crianças.

5. *Basear os financiamentos públicos numa avaliação da prossecução de objectivos de qualidade*, na consciência de que se o Estado desinvestir e se abstiver de regulamentar, dará origem a uma "regra de mercado" para os serviços para a infância, provocando a fragmentação de serviços, diminuição de qualidade e desigualdades no acesso e nos resultados.

6. *Reduzir a pobreza infantil e a exclusão através de politicas fiscais, sociais e de trabalho a montante, aumentando recursos em programas de acesso universal para crianças com "direitos de*

aprendizagem diversificados"[4] *(necessidades educativas especiais ou condições sócio-económicas desfavorecidas),* na consciência de que os programas não podem (por si só) resolver problemas de pobreza estrutural e de discriminação institucional. Tal facto implica políticas sociais, de habitação ou de trabalho, bem como esquemas de promoção do emprego e de formação profissional. Sublinha-se ainda que o novo pensamento sobre a diversidade se recusa a diagnosticar as crianças em função daquilo que não têm, ou na base de raça, religião, segunda língua, etc. Todos os indivíduos têm múltiplas identidades e qualidades que não se confinam a rótulos, por muito amplos que sejam.

7. *Encorajar o envolvimento das famílias e da comunidade nos serviços para a infância,* através da partilha de informação, escuta dos pais por parte dos profissionais, incentivando-os a participar com os seus saberes e criando parcerias com outros pais.

8. *Melhorar as condições de trabalho e de desenvolvimento profissional dos educadores e outro pessoal de apoio*, garantindo especial atenção à forma como os educadores são recrutados, a sua formação inicial e contínua, aproximando-os das condições laborais praticadas nos outros ciclos ou níveis educativos.

9. *Garantir autonomia, financiamento e apoio aos serviços para a infância,* respeitando a sua autonomia pedagógica no contexto de projectos educativos de estabelecimento que, de forma flexível, atinjam resultados definidos a nível nacional e garantam uma transição suave para o nível educativo subsequente.

10. *Aspirar a sistemas de educação e cuidados para a infância que apoiem amplas aprendizagens, a participação e a democracia,* apoiados no espírito da Convenção dos Direitos da Criança. Esses sistemas devem orientar as crianças para o pleno desenvolvimento da sua personalidade e das suas possibilidades, para a paz, tolerância e solidariedade com outros,

[4] Terminologia nova introduzida neste relatório.

para o conhecimento e respeito pelo meio natural, e para a preparação para uma vida responsável em sociedade.

Segundo a OCDE, estas áreas demonstram que o campo da educação de infância é um campo complexo e multifacetado, que pressupõe interfaces e articulação entre entidades responsáveis, e que faz face a processos de globalização incontornáveis. O desafio reside em escolher preparar as crianças para uma economia competitiva através de uma racionalidade técnica; ou, em alternativa, apoiar nas crianças a emergência da criatividade e da abertura aos outros como preparação para um mundo marcado pela diversidade, pela explosão do conhecimento e por oportunidades em expansão. Aproveitamos para salientar o trabalho recentemente traduzido e publicado em língua portuguesa *As Novas Crianças do Século XXI: Necessidades emergentes* (Nico van Oudenhoven e Rekha Wazir, 2007) que apresenta uma pesquisa internacional sobre as necessidades emergentes das crianças e a importância de respostas interdisciplinares, globalizantes e diversificadas. A análise comparativa de Teresa Gaspar e a reflexão de Manuel Sarmento vêm sublinhar algumas destas preocupações e dilemas. É a partir deste quadro amplo que nos debruçaremos sobre a situação portuguesa.

2. Um Dado de Facto: A Expansão da Educação de Infância no Nosso País

> *Mais do que cenários desconectados, as crianças beneficiam de sistemas de atenção e educação que estejam bem ligados entre si, cujas influências não se neutralizem ou curto-circuitem, mas que se complementem mutuamente, proporcionando, no seu conjunto, oportunidades educativas ricas e polivalentes.*
>
> (João Formosinho, 2000)

O reconhecimento da importância dos primeiros anos de vida na aprendizagem e no desenvolvimento dos jovens, associado à mudança no papel da mulher nas sociedades contemporâneas, conduziu a um claro desenvolvimento das estruturas de educação de infância na segunda

metade do século XX. Em Portugal, este subsistema só passou a assumir alguma relevância após a transição democrática, mas o seu desenvolvimento foi lento, tal como salienta o texto de Natércio Afonso.

No entanto, na última década, assistiu-se a uma clara valorização do estatuto da educação de infância. Houve uma significativa aproximação das taxas de "pré-escolarização" às praticadas na União Europeia, tendo-se garantido, mediante os pressupostos da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro) que esta passasse a ser *a primeira etapa da educação básica, num processo de educação ao longo da vida* (Artigo 2.º). O objectivo do, então, criado *Plano de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar* (1996) consistiu em garantir a frequência a todas as crianças de 5 anos de idade e a 75% das crianças de 3 e 4 anos, alargando a rede a mais 46 000 crianças no período de 2000-2006, e garantindo um serviço simultaneamente educativo e social, não só alargando a rede de jardins-de-infância públicos, mas também alargando o seu horário de funcionamento.

As estatísticas europeias referem, no caso do nosso país, um aumento significativo das taxas de cobertura para as crianças de 4 anos de idade (de 45,7% em 1989/90, para 73,6% em 1999/2000), mas assinalam a persistência de *oferta escolar* e *não-escolar*, isto é, de carácter social, tal como refere Natércio Afonso no seu trabalho. Os mesmos dados sublinham, para 1999-2000, um aumento das taxas de inscrição, para 70% das crianças de 4 anos e 80% das crianças de 5 anos. No entanto, uma análise mais fina desta informação indica que a duração da frequência da educação "pré-escolar" que, teoricamente, deveria ser de 3 anos, não ultrapassa os 2,2 anos. Constatámos ainda, como efeito perverso da interpretação da Lei-Quadro, a fragmentação da educação pré-escolar entre a componente "curricular" (a cargo dos educadores de infância) e a componente de apoio à família, como se estas duas componentes, no campo da educação de infância, se pudessem organizar de modo desconectado.

Num país com graves problemas de literacia e exclusão social, o desenvolvimento do subsistema de educação pré-escolar constitui, indubitavelmente, um factor positivo a sublinhar. No entanto, não se deve confundir a expansão da rede com a qualidade dos serviços educativos prestados. Estudos desenvolvidos em contexto nacional demonstram que o impacto da educação de infância nos resultados obtidos pelas crianças é mais profundo quando existe envolvimento duradouro e as estruturas são de "qualidade" ou de "alta qualidade" (Bairrão, 1998). O caso português demonstrou ainda que os efeitos da educação pré-escolar só eram sensíveis após dois anos de frequência, especialmente em crianças com origem sócio-económica baixa. Por outro lado, dados de 1997 sobre a situação portuguesa indicam que 72% das estruturas de educação para as crianças dos 3 aos 6 anos têm resultados *médios* ao nível da qualidade (Aguiar, 2005). A nossa longa tradição, no âmbito da educação de infância, de serviços educativos para as crianças mais favorecidas e de serviços de carácter social para as crianças dos grupos sócio-económicos mais desfavorecidos, implica que o papel estratégico da educação pré--escolar deva ser amplamente regulado pelo Estado e pela sociedade civil, de modo a evitar os efeitos perversos das políticas mesmo que generosas (Vasconcelos *et al*., 2003).

Gabriela Portugal, no seu texto, aborda a infância como um todo desenvolvimental dos 0 aos 12 anos. Afirma que as "etapas" são socialmente construídas, mas considera continuar a ser importante podermos ter quadros de referência, desde que eles não se tornem demasiadamente normativos. No entanto, a problemática da segmentação do sistema educativo português, com a correlativa descontinuidade entre educação pré-escolar e ensino básico, é um facto a ter em consideração. Com efeito, a assunção da educação de infância como primeira etapa da educação básica não deve fazer esquecer que, em Portugal como noutros países, existem profundas diferenças nas tradições organizacionais, curriculares e profissionais de cada um dos sub-sistemas (Dias *et al.*, 2005; Formosinho, 2002). Essas diferenças poderão permanecer ocultas sob as novas regras de associação e gestão escolar, mas frequentemente, os agrupamentos verticais apenas justapõem na mesma unidade

organizacional subconjuntos profissionais diferentes, com interacções escassas (Formosinho, 2002).

A problemática da qualidade

Na consciência de que a qualidade é um conceito construído ou, mesmo co-construído (OCDE, 2001; 2006), é de salientar que a obtenção do grau de licenciado para todos os professores, incluindo os educadores de infância[5] e, mais recentemente, do grau de mestre[6], constitui um marco importante na afirmação da profissionalidade destes docentes e na garantia de qualidade da educação de infância. A este nível colocamo-nos a par dos países mais desenvolvidos, ultrapassando, por exemplo, o Reino Unido ou os Estados Unidos. Contraditoriamente, está ainda por cumprir a promessa de ser considerado como *serviço docente* o exercício profissional de educadores de infância diplomados que exercem a sua actividade profissional em contextos de atendimento à primeira infância (creches ou outro tipo de estruturas), o que nos parece uma lacuna grave que cria problemas de difícil solução, tais como a não fixação do corpo docente, não contagem de tempo de serviço para a carreira docente, etc. A introdução das *Orientações Curriculares para a Educação Pré--Escolar*[7]*,* como afirmação do princípio da *Tutela Pedagógica Única por parte do Ministério da Educação*[8], a redução das assimetrias regionais mediante prioridade no acesso aos financiamentos[9] e a criação de respostas de animação sócio-educativa, complementares à resposta educativa[10], são aspectos positivos a assinalar. Não dispomos ainda de dados quantitativos que nos indiquem se estes princípios de qualidade e igualdade de acesso, formulados na Lei, foram efectivamente concretizados (Vasconcelos *et al*., 2003). Os relatórios anuais de

---

[5] Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro – *Alterações à Lei de Bases do Sistema Educativo*.
[6] Decreto-Lei n.º 43/07, de 22 de Fevereiro.
[7] Despacho n.º 5520/97, de 4 de Agosto.
[8] Artigos 5.º da Lei 5/97, de 10 de Fevereiro, e 15.º do Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de Junho.
[9] Artigo 23.º do Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de Junho.
[10] Artigos 17.º e 18.º do mesmo Decreto-Lei.

Avaliação Integrada das Escolas, elaborados pela Inspecção-Geral de Educação[11], indicam lacunas importantes quanto à qualidade do atendimento nos estabelecimentos públicos de educação de infância, nomeadamente no tocante a uma intencionalidade das aprendizagens nestas idades e ao fraco envolvimento das famílias.

O investimento na qualidade da educação de infância não tem sido, de facto, proporcional ao significativo aumento das taxas de cobertura. O estudo longitudinal *Cost Quality and Child Outcomes* (1995)[12] demonstra a relação entre a qualidade da educação de infância e os resultados obtidos pelas crianças, mais tarde "alunos", em diferentes aspectos cognitivos, sociais e, mesmo, académicos. O estudo revela, como indicámos atrás, que os resultados eram mais evidentes quando as estruturas eram de "qualidade" ou de "alta qualidade".

No caso português, demonstrou-se que a família continua a ter um papel decisivo na educação dos mais pequenos; daí a necessidade de medidas consistentes de apoio à família, sem as quais o impacto da educação pré-escolar se poderia tornar pouco significativo (cf. Vasconcelos *et al.* 2003). O caso do nosso país demonstrou ainda que os efeitos da educação pré-escolar só eram sensíveis após dois anos de frequência, especialmente em crianças com estatuto sócio-económico baixo. Daí se ter concluído que, na situação portuguesa, investir só aos 5 anos já era tarde. Por outro lado, ao nível da qualidade, apenas 3% das estruturas de educação para os 3-6 anos demonstra "alta qualidade" e cerca de ¾ têm resultados de nível médio (dados de 1997[13]). Ora, só estruturas de "alta" qualidade podem ser significativas para as crianças em desvantagem. Dados ainda mais recentes apontam para o facto de existir uma grande heterogeneidade nas práticas dos educadores (FPCE-

[11] A partir de 2000-2001.
[12] *Cost, Quality and Child Outcomes in Child Care* (1995). Portugal só participou na 1ª fase deste estudo.
[13] European Child Care and Education Study Group (1997). *European Child Care and Education: Cross national analyses of the quality and effects of early childhood programs on children's development*

UP/DGIDC, 2006) e limitadas propostas pedagógicas nas áreas das literacias (incluindo a matemática e as ciências). De assinalar os esforços recentes da Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (ME) nesta matéria, nomeadamente através do projecto *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*, o qual procura adaptar uma experiência de auto-avaliação e de melhoria da qualidade a partir do interior das próprias instituições, projecto esse que já demonstrou eficácia no Reino Unido. Pretende-se melhorar a qualidade das instituições a partir de um processo de auto-avaliação e de planificação progressiva da mudança, numa linha de co-construção, a nível local, de objectivos e finalidades para os programas para a infância, envolvendo todos os intervenientes nos diferentes níveis de decisão (OCDE, 2001).

Por último, é de salientar que, no caso português (DEB, 2000[14]), a OCDE chama a atenção dos responsáveis para o erro estratégico da não abrangência do grupo etário dos 0-3 anos nas prioridades políticas. Aliás, numa concepção de aprendizagem ao longo da vida, constantemente reafirmada pelas directrizes europeias, dificilmente se poderá conceber que a educação comece aos 3 anos. Os dados mais recentes de que dispomos sobre as crianças dos 0 aos 3 anos, indicam a existência de taxas de cobertura de apenas 12,6%. Num país cuja taxa de mulheres trabalhadoras a tempo inteiro é a mais alta da Europa, onde são acolhidas as restantes crianças desse grupo etário? Apesar de algumas denúncias preocupantes, a supervisão e regulação das estruturas de apoio à primeira infância é muito limitada. Um estudo sobre a realidade portuguesa (região Norte) revela que as salas de creche tinham uma qualidade mínima ou por vezes, mesmo inadequada (Aguiar, Bairrão e Barros, 2002).

[14] O Departamento de Educação Básica publicou, em 2000, uma versão bilingue contendo o Relatório Preparatório do Exame Temático (coordenação Teresa Vasconcelos) e o Relatório dos Peritos efectuado após a visita.

A problemática da transição para o 1.º ciclo

> *A articulação entre ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico.*
> (Lei de Bases do Sistema Educativo, artigo 8.º)

Durante muitos anos pensava-se que uma inserção positiva na escolaridade básica se fazia através de processos directos de indução, nomeadamente usando fichas de iniciação à escrita e leitura ou exercícios gráficos em linhas ou papel quadriculado. Até aos anos 80, a investigação afirmava que os factores indicativos de uma inserção positiva no 1.º ciclo se prendiam com indicadores de sucesso escolar nas aprendizagens formais. Mais recentemente tem-se introduzido o referencial de "competências" (Perrenoud, 2001) como indicativo do domínio de um conjunto de adquiridos que permite um determinado desempenho. Competências e saberes não são opostos (Perrenoud, 2001). Le Boterf refere a competência como um "saber mobilizar" em acção.

> "Todos os dias a experiência mostra que as pessoas que estão na posse de conhecimentos ou de capacidades não sabem mobilizá-los de maneira pertinente e no momento oportuno, numa situação de trabalho. A actualização daquilo que sabemos num contexto singular (marcado por relações de trabalho, uma cultura institucional, imponderáveis, imposições temporais, recursos…) é reveladora da "passagem" à competência. Esta realiza-se na acção (*in* Perrenoud, 2001: 31).

Estudos recentes, desenvolvidos nos últimos vinte anos, apontam para um número muito mais amplo de competências indicativas de uma inserção positiva na escolaridade obrigatória, à cabeça das quais se encontra a capacidade de *aprender a aprender* (Griebel e Niesel, 2003).

As *competências sociais de cooperação*, isto é, a capacidade de a criança se inserir num grupo de pares e de cooperar com eles no desenvolvimento de tarefas comuns (Griebel e Niesel, 2003), também aparece como essencial. Para atingir este desempenho as crianças devem demonstrar ser capazes de fazer amigos e de serem aceites no grupo de colegas. Desde o final dos anos 80 que se desenvolvem estudos no

âmbito da psicologia social que indicam que as crianças não-aceites entre os seus pares desenvolvem dificuldades nas aprendizagens formais, podendo ter insucesso educativo (Ladd, 1990, Asher & Coie, 1990). Entende-se, portanto, quão crucial se torna, durante os anos pré-escolares, uma intervenção atempada de modo a diminuir efeitos futuros das dificuldades de inserção social das crianças pequenas (Katz & McLellan, 1996).

A *auto-confiança* é também uma competência decisiva na integração escolar. Uma criança com baixa auto-confiança dificilmente se interessa pelos processos de aprendizagem mais elaborados que lhe vão ser exigidos. Por outro lado, a auto-estima está directamente correlacionada com a capacidade de se afirmar num grupo de pares. Criar situações para que a criança ganhe auto-confiança, se descubra a si própria como capaz de exercer o seu poder sobre as coisas e os objectos e mesmo sobre as situações, de modo a modificá-los, é uma forma de intervir a tempo e de ajudar as crianças que, eventualmente, revelem maiores dificuldades.

A *capacidade de auto-controle* é também uma competência básica de inserção no primeiro ciclo (Margetts, 2002). Quer nas suas interacções sociais, quer nos processos de gestão das actividades em sala de aula, a criança precisa de capacidade de domínio pessoal, de concentração, de fazer face à frustração. A aquisição de hábitos de trabalho faz-se predominantemente nestas idades e a criatividade só pode emergir com base numa atitude de profunda disciplina interior e mesmo exterior. Decorrente desta competência está a *capacidade de resiliência* (Griebel e Niesel, 2003), isto é, a capacidade de fazer face à frustração ou mesmo à privação, de forma dinâmica e positiva. A palavra resiliência é utilizada para descrever um conjunto de qualidades que apoiam a adaptação e a capacidade de fazer face à mudança, mesmo em circunstâncias difíceis (Bernard, 1995). A capacidade de resiliência leva a criança a ser forte, optimista, com uma dinâmica criativa face às adversidades, incorporando-as positivamente no seu desenvolvimento.

A continuidade (entre níveis educativos) não é entendida como uniformidade (*sameness*), mas como forma de conseguir proporcionar, através da continuidade, uma ampla capacidade de agarrar naquilo que é novo e, portanto, de garantir o progresso (Dunlop, 2003).

Decorrente deste quadro, parece ser de toda a relevância dar continuidade ao desenvolvimento de políticas públicas para a educação de infância em Portugal, embora reforçando claramente algumas vertentes da mesma, ou seja, uma educação de infância concebida como:

– uma primeira etapa da educação básica, em estreita ligação com o 1.º ciclo da escola básica;

– abrangendo as crianças dos 0 aos 6 anos (e não apenas dos 3 aos 6), em interface com as políticas sociais, ligada às famílias, à educação de adultos, ao combate à exclusão social, à qualificação da população activa, à criação de redes de suporte às famílias e ao desenvolvimento local, enfim, à garantia de coesão social – aqui expressando-se claramente num *continuum* dos 0 aos 12 anos.

3. Educação de Infância e Promoção da Coesão Social: Uma Orientação para uma Concepção dos 0 aos 12 Anos

> *Pode considerar-se que o exercício pleno da cidadania implica e traduz--se* ***no acesso*** *a um conjunto de sistemas sociais básicos, acesso que deve entender-se como uma forma de relação. Aquele conjunto de sistemas pode ser mais ou menos amplo, consoante o conceito de cidadania que esteja subjacente*
>
> (Bruto da Costa, 1998*, Exclusões Sociais)*

As questões da equidade colocam-se quando se fala do papel da educação de infância na promoção da coesão social. No quadro global das decisões relativas às políticas educativas, sabendo como o investimento numa educação de qualidade desde os primeiros anos é factor de sucesso educativo e, de modo mais alargado, factor de prevenção da exclusão social, o papel da educação de infância – tomado na acepção do atendimento, educação e cuidados às crianças

dos 0-6 anos – pode ser definido como um papel estratégico (OCDE, 2001; Vasconcelos, 2007).

Neste enquadramento, encaramos a educação de infância como a *primeira etapa da educação básica* (Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro), isto é, concebida e encarada em estreita ligação com o 1.º ciclo da escola básica e, simultaneamente, no pressuposto de que se realiza num contexto de *aprendizagem ao longo da vida*. Consideramos que abrange as *crianças dos 0 aos 6 anos*, independentemente das tutelas sob as quais é colocada, em interface com as políticas sociais ligada às famílias (Mendonza, Katz, Robertson & Rothenberg, 2003; Whalley, 2003), à educação de adultos, ao combate à exclusão social, à qualificação da população activa, à criação de redes de suporte às famílias e ao desenvolvimento local, enfim, à garantia de coesão social. Estes interfaces, a nosso ver, também se devem aplicar aos 1.º e 2.º ciclos da educação básica, dado considerarmos que a escola básica, nestas idades tem um papel mais amplo que o estritamente "curricular". Deve ser, ainda, uma educação de infância *não segregada*, isto é que evita *uma educação segregada para os grupos desfavorecidos, paralela à das estruturas educativas para os mais favorecidos* (Bairrão, 2005).

Será oportuno, neste momento em que nos interrogamos sobre o projecto público de educação que temos para as crianças deste país, determo-nos num conceito ainda mais alargado de *educação e cuidados para a infância*, de modo a englobar o atendimento das crianças do 1.º e do 2.º ciclos fora das horas estritamente curriculares-escolares: este conceito de atendimento e cuidados pressupõe qualidade educativa e intencionalidade pedagógica e pode englobar serviços que já existem ao nível das Juntas de Freguesia ou das estruturas locais da Segurança Social, das Misericórdias ou outras IPSS, ou que poderão ser criados tais como: ATL (atendimento nos tempos livres); bibliotecas e ludotecas; campos de férias; *ateliers* dedicados a expressões artísticas, espaços dedicados ao desporto, etc. Entende-se o grande objectivo da educação básica como o de reforçar a competência de aprender a aprender, como organizar o seu próprio conhecimento e como usá-lo para a resolução de

problemas e em situações de responsabilidade social (Fthenakis, 2002). Neste *continuum* dos 0 aos 12 anos todos os ciclos se aproximam da assunção de modelos curriculares baseados na globalização e na iniciação (portanto, ainda distantes da compartimentação disciplinar do saber), comungando de uma organização pedagógica baseada na monodocência ou na monodocência "coadjuvada".

Parece-nos que um investimento concertado na diversidade de dimensões da vida das crianças pode contribuir significativamente para diminuir o insucesso educativo e prevenir o abandono escolar, assim como colmatar a exclusão social e os problemas avolumados de delinquência infantil e juvenil, fortalecendo o *capital social* das famílias (Janssens & Gunning, 2004). Será útil dar atenção ao conceito de "agência" por parte da criança. O conceito de agência, introduzido por Giddens no final dos anos 90, não é fácil de definir. Emirbayer & Mische (1998) consideram que o conceito de *agência* é multidimensional, inclui definição de objectivos, sentido de intencionalidade, deliberação e avaliação, mas Dunlop (2003) considera que envolve o *interface entre tudo isto no sentido do poder de um indivíduo agir em diferentes contextos estruturais de acção* (p. 72). O sentido de *agência* implica que a criança se sinta activa, consciente do seu próprio poder, considerando--se implicada e envolvida, tendo consciência de que ela "vale a pena", que "é importante" e, portanto, capaz de dar um contributo para a vida social. Neste contexto, é de sublinhar a proposta de começarmos a pensar em *espaços **das** crianças,* proposta apresentada por Moss e Petrie (2002)[15]:

– são espaços físicos (certamente), mas são espaços simultaneamente sociais, culturais, discursivos – espaços criados como serviço público, lugares de vida cívica (em contraponto a lugares destinados a transacções comerciais). Nestes lugares, as crianças encontram-se umas com as outras e com os adultos. Tais lugares colocam o presente em primeiro plano, mais do que pensarem no futuro;

---

[15] Moss, P. & P. Petrie (2002). *From Children's Services to Children's Spaces: Public policy, children and childhood*. London: Routledge/Falmer.

– são parte da vida, não apenas uma preparação para a vida. São espaços para os temas de interesse das crianças, ainda que não excluam as "agendas intencionais" dos adultos. Nestes espaços as crianças são reconhecidas como cidadãs com direitos, membros participantes de grupos sociais de que fazem parte, agentes das suas próprias vidas, mas, também, interdependentes dos outros, co-construtoras de saberes, de identidades e de cultura, crianças que coexistem e convivem com as outras crianças, na base do que são, mais do que daquilo que possam vir a ser. Os espaços das crianças são para todas as crianças numa base democrática, cruzando diferentes grupos sociais. São espaços para a "criança total" (Dewey), não para a criança seccionada de muitos "serviços para as crianças" (p. 106).

Esta proposta de "espaços **das** crianças", recentemente introduzida na literatura da especialidade, pode revelar-se crucial ao entendermos a infância como um *continuum* dos 0 aos 12 anos, perspectiva que é o cerne do presente estudo.

Educação de Infância e Promoção da Coesão Social

> *A (...) verdadeira equidade implica igualdade real de oportunidades, e só é possível com um grau aperfeiçoado na distribuição dos rendimentos, da riqueza, e de acesso aos serviços. A equidade pode exigir, por vezes, uma acção afirmativa – uma certa desigualdade, ponderada a favor dos indivíduos ou grupos até agora excluídos, de modo a reparar injustiças passadas.*
>
> (Relatório CIPQV, 1998, pp. 105-107)

Sendo a educação de infância (na sua acepção dos 0 aos 6 anos) a primeira etapa da educação básica, o investimento nesta etapa educativa não se pode fazer sem o ligar ao fortalecimento da educação básica – tendo como missão levar a que TODOS aprendam – e, como já atrás enunciámos, garantindo simultaneamente um atendimento de qualidade nos tempos não estritamente escolares ou "curriculares", questão esta que também se aplica a outros níveis de escolaridade. Mas a educação de infância não se concebe sem estar profundamente ligada às políticas de

educação de adultos, de formação e capacitação de adultos (e jovens) e de empregabilidade, bem como às políticas gerais de inserção social e de apoio à família e, muito especificamente, às mulheres. Será importante privilegiar um apoio sistémico, no contexto de interfaces, e mediante financiamentos integrados, de forma a ultrapassarmos a "dualidade endémica" prevalecente na educação de infância (estruturas "educativas" para os que podem pagar; estruturas "sociais" para as famílias carenciadas), promovendo políticas de equidade e uma educação de infância "não segregada" (Bairrão, 2005).

Nenhum aspecto da criança deve deixar de ser educado. Segundo Fendler "a educação toca o espírito, a alma, a motivação, os anseios, os desejos, as disposições e atitudes da criança que vai ser educada" (2001, p. 121). A qualidade de vida das crianças mais pequenas está intrinsecamente ligada à qualidade de vida das comunidades em que vivem, aos processos de *empowerment* das famílias (assumindo a diversidade e abrangência que o conceito de família pressupõe nos tempos presentes) e ao fortalecimento do capital social das mesmas (Janssens & Gunning, 2004). Há que buscar interfaces entre as políticas para a infância e a família, mas também assumindo a paridade mulheres-homens na articulação família/trabalho (OCDE, 2006), garantir estratégias de inclusão social de grupos mais vulneráveis, mediante práticas realmente inclusivas, mas simultaneamente "afirmativas", nas escolas ou em outro tipo de atendimento que as crianças ou jovens frequentem. Queremos salientar o exemplo das ***escolas de espectro largo*** nos Países Baixos, que foi considerado pela OCDE (2001) uma prática de excelência: escolas entendidas como locais onde outros serviços e organizações se podem encontrar para responder às necessidades das crianças; baseadas numa perspectiva de integração de serviços; estruturas educativas, estruturas de lazer, serviços de cuidados às crianças, serviços de saúde; estruturas criadas de "baixo para cima", a partir da comunidade; um edifício multidimensional podendo, à noite, tornar-se num centro de educação de adultos, de cultura, desporto, actividades educativas para pais e jovens.

4. Propostas e Desafios

> *Uma teoria crítica no final do século XX (...) deve reconhecer que a política emancipatória precisa de estar ligada à política de vida ou a uma política de auto-realização. Por política emancipatória refiro-me a empenhamentos radicais para a libertação da desigualdade e da servidão. (...) A política de vida refere-se a empenhamentos radicais que procuram levar mais longe as possibilidades de uma vida realizada e satisfatória para todos, a respeito da qual não existam "outros".*
>
> (Giddens, 2000, pp. 110-111)

O longo e substancial enquadramento e caracterização da situação no nosso país que procurámos fazer, comparando-a com dados internacionais, nomeadamente de outros países da União Europeia, emergentes de relatórios comparativos internacionais, e mesmo a nível nacional (Dias *et al.,* 2005), e do trabalho desenvolvido no contexto deste estudo por Teresa Gaspar e pelos outros autores, orientam-nos para um conjunto de grandes objectivos de desenvolvimento. Nesta perspectiva, enunciamos um conjunto de propostas e desafios para o desenvolvimento da educação de infância no *continuum* dos 0 aos 12 anos enunciado anteriormente:

Uma educação de infância dos 0 aos 12 anos

Pensamos ser oportuno, neste momento, determo-nos num conceito alargado *de educação e cuidados para a infância*, de modo a englobar as crianças dos 0 aos 12 anos. Este conceito de atendimento e cuidados pressupõe qualidade educativa e intencionalidade pedagógica e pode englobar serviços que já existem ao nível das estruturas locais. Parece-nos que um investimento concertado nestas dimensões da vida das crianças pode contribuir significativamente para diminuir o insucesso educativo e prevenir o abandono escolar, assim como colmatar a exclusão social e os problemas avolumados de delinquência infantil e juvenil. Muitos recursos são ainda desperdiçados, podendo haver uma melhor articulação entre o jardim-de-infância e a escola do 1.º ciclo ao nível destes serviços, evitando que se compartimente a educação em áreas de conteúdos mais nobres e menos nobres. Este conceito

abrangente pressupõe uma prioridade à promoção de estruturas de atendimento para as crianças dos *0 aos 3* anos, estruturas que envolvam directa e sistematicamente as famílias, não pretendendo substituir-se a elas, antes suportando e "andaimando" o seu papel na educação primeira[16]. Partindo do princípio de que as crianças são uma (nossa) responsabilidade social, compete às estruturas comunitárias de proximidade encontrar soluções de suporte às famílias trabalhadoras, através de estruturas de excelência, que possam inclusivamente criar modalidades de capacitação de activos, proporcionando uma progressiva profissionalização de amas, que trabalharão sob o acompanhamento e supervisão de educadores de infância especializados, reconhecendo ser esta acção dos educadores um trabalho efectivamente *docente.* Esta medida, que poderá ser promovida em cooperação com as autarquias locais (nomeadamente as Juntas de Freguesia; uma rede social com base municipal?) e as IPSS (Instituições Privadas de Solidariedade Social), pressupõe a elaboração urgente de normativos simples e enquadradores por parte da tutela (Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e da Solidariedade; ou uma tutela supra-ministérios, com clara definição de papel de cada um dos intervenientes?) que garantam a elaboração de *Orientações Pedagógicas para o Trabalho Educativo em Creche* e o reconhecimento do serviço docente de educadores profissionalizados que trabalhem com estes níveis etários. No entanto, dada a especificidade da etapa dos 0 aos 6 anos e seguindo as recomendações do Relatório da OCDE *Starting Strong II* (2006), recomenda-se que se preserve ***a ludicidade como princípio pedagógico essencial*** na abordagem pedagógica a estas idades, evitando uma ***escolarização precoce*** da educação de infância. Decorrente destes princípios emerge a necessidade de uma análise *bem* crítica aos materiais pedagógicos que estão a ser postos no mercado para estas idades (0-6 anos), mesmo aqueles que se

---

[16] Neste contexto enfatizo a questão colocada por Ana Maria Vieira de Almeida na *workshop* de 20 de Janeiro de 2008, anteriormente mencionada: *Como se transfere para a esfera pública aquilo que tradicionalmente esteve entregue às famílias?* Insistindo *na necessidade de acautelar a dimensão dos poderes do Estado em relação aos 0-3 anos.*

auto-indicam como elaborados de acordo com as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*.

Uma educação de infância que invista no capital social das famílias

Tomando a família como um conceito alargado, enquanto "comunidade de afectos", e não apenas num conceito restrito, nuclear (Janssens & Gunning, 2004). Uma educação de infância em interface com as políticas sociais, ligada à comunidade, à educação de adultos, ao combate à exclusão social, à qualificação da população activa, à criação de redes de suporte às famílias e ao desenvolvimento local, enfim, à garantia de coesão social. Uma educação que procure investir em políticas específicas de intervenção com famílias ou comunidades mais desfavorecidas, garantindo projectos de promoção da excelência pedagógica (adequadamente financiados), o envolvimento sistemático das famílias e a criação de parcerias (políticas sociais, saúde, habitação, criação de empregos e organização dos tempos de lazer) para o desenvolvimento dessas mesmas comunidades. Uma educação que invista em projectos integrados de desenvolvimento local, com interface entre educação, formação e qualificação de activos, políticas de habitação, de saúde e, mesmo, criação de empregos locais. O financiamento de tais projectos integrados poderia ser feito por concurso, usando como critérios prioritários de selecção o facto de servirem populações e comunidades realmente desfavorecidas e de fazerem uma interface consistente de serviços, mobilizando e poupando recursos e criando reais *centros de excelência* (Pascal e Bertram, 2001). O investimento no *capital social* das famílias reverte em indicadores de sucesso educativo (Janssens & Gunning, 2005), e em Portugal, podemo--nos basear em evidência investigativa (Bairrão, 2005). Desenha-se a necessidade de investir nos saberes das famílias, no fomento da sua organização associativa, na criação de interfaces com a escola. A metáfora da "escola-casa" introduzida por Martin (1992) representa o que se pretende com esta articulação: que a escola tenha a qualidade do ambiente emocional que se espera de uma família, não deixando de ser

uma outra entidade socializadora; que a família se sinta na escola como em sua casa, salvaguardando as funções claramente diferentes que família e escola exercem na sociedade (Whalley *et al.,* 2003).

Uma educação de infância de qualidade superior

Torna-se então necessário o investimento na promoção de qualidade global nas estruturas para as crianças dos 0 aos 12 anos, com especial incidência nos agrupamentos da rede pública e nas estruturas ao serviço de famílias mais vulneráveis, garantindo processos de supervisão, monitorização e avaliação mas, também, de apoio à inovação; uma real articulação entre o *tempo curricular* e o tempo de *apoio sócio-educativo;* a garantia de uma escola do 1.º e do 2.º ciclo a "tempo inteiro", com dinâmicas próprias de gestão e liderança curricular, e a correspondente criação de estruturas de estudo orientado, de apoio aos tempos livres, como forma de prevenir o insucesso educativo e o abandono escolar. Preconiza-se ainda o envolvimento das estruturas do ensino superior no apoio no terreno à implementação das prioridades acima enunciadas (projectos de inovação, formação contínua, círculos de estudo, aconselhamento pedagógico, sistemas de *mentoria* etc.), mediante contratos-programa financiados pelo Estado. Este financiamento pressupõe a implementação de um sistema de avaliação e regulação do mesmo financiamento e de investigação longitudinal sobre o impacto do mesmo na melhoria de índices de qualidade de vida das populações. Propomos a criação de Concursos Nacionais para *Projectos de Excelência* destinados a populações carenciadas, depois de mapeadas as necessidades do país e caracterizadas as zonas de maior vulnerabilidade. Estes projectos de excelência deveriam contemplar incentivos à fixação de professores, educadores e técnicos a esses projectos; articulação dos serviços locais; fortalecimento das "literacias" básicas (incluindo as TIC) na população adulta e certificação de competências, proporcionando incentivos à leitura e ao consumo de bens culturais (rede de bibliotecas, teatro, expressão artística). Consideramos ainda que pode ser relevante a criação de *Observatórios* regionais de implementação das políticas: estes

observatórios locais das políticas para a infância são, por um lado, um recurso importante para pais que buscam informação sobre instituições de atendimento aos seus filhos e, simultaneamente, proporcionam dados constantemente actualizados sobre *onde estão* e *como estão* as crianças portuguesas.

Uma educação de infância inclusiva

Isto é, aplicando os Princípios da Declaração de Salamanca, incluindo uma atenção específica às crianças com necessidades educativas especiais, tornando as suas limitações em desafios para elas próprias e para as outras crianças. Uma função crucial para a educação de infância, nos tempos de hoje, é a integração de crianças imigrantes, ou de grupos culturalmente diversos, numa afirmação do princípio da diversidade cultural. As instituições de acolhimento à infância podem constituir um espaço de entrada destas crianças e suas famílias numa cultura que lhes é alheia, mas na qual se terão que inserir e com a qual irão dialogar, nomeadamente aprendendo o português como língua segunda. É nossa assunção que todas as crianças poderão beneficiar do contacto precoce com outras culturas, formas de viver, linguagens. Torna-se necessário conceber estruturas e práticas que, estando cuidadosamente atentas às necessidades específicas das crianças, não as *sinalizem* de uma forma negativa e discriminatória, contribuindo para avolumar o processo de exclusão dessas mesmas crianças. Importa encarar, à maneira do exemplo finlandês descrito por Teresa Gaspar, uma intervenção imediata, logo que as crianças demonstrem necessidade de um apoio reforçado, de modo a impedir que os problemas de adaptação ou de aprendizagem se avolumem. Uma educação de infância inclusiva pressupõe, também, uma abordagem pró-activa às questões de género e uma intencionalidade, desde os primeiros anos, de uma educação para a paridade (Vasconcelos, 2007b).

Uma educação de infância não-segregada

Isto é, que garante, de forma *vigilante* e sistemática que não se perpetuem, como afirma Bairrão (2005), "estruturas paralelas" (educação segregada para grupos desfavorecidos, paralela à das estruturas educativas, ou mesmo privadas, para os mais favorecidos), consolidando uma tutela do Estado, em concertação com a sociedade civil, como árbitro na criação de "uniformidade de condições de funcionamento" e da "progressiva melhoria da qualidade das estruturas" para a infância, numa tentativa de evitar uma "guetização" da educação de infância (Bairrão, 2005). Uma educação de infância não-segregada defende e monitoriza a execução dos princípios inicialmente previstos na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar de 1997: *equidade, justiça social, igualdade de oportunidades*, princípios que são integralmente aplicáveis à sequência dos 0-12 anos. Este pressuposto implica ser necessário monitorizar a forma como as IPSS estão a utilizar os fundos públicos, de forma a não marginalizarem as crianças que mais precisam de qualidade no atendimento. Este é um facto que mereceria a maior atenção e regulação por parte das entidades responsáveis, dado que os financiamentos são públicos e nem sempre estão ao serviço dos que mais precisam (Vasconcelos, 2007). Estas preocupações estendem-se à escola básica, deixando clara a nossa preocupação com o subtil desinvestimento na escola pública. Porque não transformar algumas estruturas para a infância, existentes em bairros "problemáticos", em verdadeiros ***centros de excelência*** para a educação das crianças e, decorrente desse processo, construir um meio de educação e de capacitação de adultos?

Educação de infância monitorizada

A montagem ou contratualização de dispositivos de supervisão, inovação, avaliação e de regulação da qualidade das instituições para a infância (do sector público, privado e solidário), ajudando à *explicitação das pedagogias* (João Formosinho, 2000) é decisiva, de modo a que a sociedade civil, ela própria, contribua para a co-construção da qualidade das instituições que a servem. As instituições de formação poderão ter

um papel importante a desempenhar nesta matéria, tal como acima foi indicado, mas estes dispositivos podem ser também garantidos mediante contratos-programa com associações pedagógicas ou ONGs de reconhecida competência, que contribuam para a elevação do nível de profissionalismo docente e da qualidade das práticas. Será importante, no actual momento político, um acompanhamento específico da dinâmica dos Agrupamentos de Escolas: sendo a maioria dos Agrupamentos de tipo *vertical* e geridos por professores dos 2.º ou 3.º ciclos, corre-se o risco de não entender a especificidade do trabalho em *monodocência* do 1.º ciclo (e do 2.º ciclo) e da educação de infância, com envolvimento não burocratizado das famílias e uma organização de actividades de prolongamento de horário (*apoio sócio-educativo)* integrada no Projecto Educativo de Escola. Esta proposta pressupõe uma *responsabilização pedagógica* por parte do corpo docente, através dos seus órgãos próprios. Poderia estudar-se a possibilidade de se organizarem, a partir da base (e não impostas pela administração educativa), a exemplo do Reino Unido, *Parcerias (*ou *Forums) locais para a educação e cuidados para a infância (0-12 anos)*: a sua composição é estabelecida em regime de voluntariado, garantindo uma representatividade dos diferentes sectores (público, privado e voluntário, pais, entidades formadoras, associações profissionais, etc.), a nível local. Estas parcerias avaliam os serviços e atribuem-lhes os financiamentos públicos de acordo com as suas necessidades, mas também de acordo com a qualidade do trabalho prestado. De modo geral, estas parcerias são presididas por entidades idóneas e independentes, como por exemplo, investigadores de universidades ou politécnicos especializados no âmbito da infância. O mais recente relatório da OCDE (2006) sobre esta matéria recomenda que se criem as estruturas de governação necessárias para permitir uma prestação de contas e manutenção de qualidade, salvaguardando uma regular avaliação dos programas e das medidas de carácter pedagógico.

Promovendo uma "ética do cuidado" para a educação de infância, numa "atenção especial aos mais frágeis". Procurando formar professores e educadores cada vez mais competentes e "capazes de ensinar" (Roldão, 2008), urge tomar a educação de infância, também, como uma "ocupação ética" (Vasconcelos, 2004; Moss & Petrie, 2002), tomando os centros da e para a infância como "locais de práticas éticas" (Vasconcelos, 2004). No entanto, o estatuto profissional deve ser respeitado, sendo premente reduzir as disparidades nas condições de trabalho e salários entre os educadores do sistema público e solidário, ou entre professores do sistema público e privado. Será ainda importante não esquecer a importância de se garantirem estratégias proactivas de incentivo à captação de professores e educadores do sexo masculino para as estruturas educativas dos 0 aos 12 anos: a ausência do sexo masculino na educação das primeiras idades é uma privação para as crianças mas, simultaneamente, uma privação para os homens. Dever-se-ia, ainda, ao abrigo do recentemente reformulado *Estatuto da Carreira Docente*, estudar formas de incentivar os profissionais que trabalhem com populações mais difíceis ou isoladas. O mais recente relatório da OCDE (2006) considera que um investimento na melhoria das condições de trabalho dos profissionais da infância (0-12 anos), está directamente correlacionado com a promoção da qualidade dos serviços. A formação de professores e educadores deveria ser feita em torno de grandes áreas ou problemas, usando uma metodologia de trabalho de projecto, de modo a que os estudantes entendessem o conhecimento disciplinar como instrumento para uma melhor compreensão e aprofundamento dos problemas globais. As questões da ética profissional e da "ética do serviço público" (Vasconcelos, 2004) deveriam tornar-se centrais na formação inicial e contínua de professores e educadores.

5. Uma Última Proposta em Jeito de Utopia

Imagine-se uma **cidade-escola**: o centro vital é o cidadão ou a cidadã, na sua essência, seja ele um bebé acabado de nascer ou um idoso

no *terminus* da sua existência. Aprender a aprender, aprender a viver juntos, aprender a ser solidário e aprender a ser são os pilares (à maneira de Delors, 1996) da organização desta cidade. Todas as instituições se tornaram educativas, porque o papel das instituições escolares é de tal forma abrangente que não há qualquer cidadão que não se sinta envolvido nelas. Tornaram-se escolas abertas, onde todos circulam com o maior respeito e se entre-ajudam no sentido de garantir a concretização das finalidades das mesmas.

Assim, na creche, que acolhe as crianças dos 0 aos 3 anos, de paredes cheias de janelas que imprimem uma luminosidade alegre ao seu interior, trabalham alguns pais como voluntários. Mas não só: os idosos do centro de dia anexo colaboram regularmente nas actividades, cantando uma canção ou contando uma história, confeccionando um bolo com as crianças mais velhas ou, simplesmente, embalando as que precisam de colo. Algumas crianças da escola de 2.º ciclo mais próxima deslocam-se à hora de almoço à creche, ajudando a dar refeições mais individualizadas aos pequeninos e, na hora do recreio, os meninos do jardim de infância anexo trazem para o espaço de recreio exterior (amplamente ajardinado e cultivado pelas próprias crianças) aqueles que podem andar. Como a creche não tem lugares disponíveis para todas as crianças da comunidade, um grupo de amas recebe as outras crianças no respectivo domicílio, sob a supervisão de educadores de infância, e deslocam-se regularmente à "creche-mãe" para participarem nas actividades e receberem formação.

O jardim-de-infância, que se encontra no edifício ao lado apenas separado pelo jardim, recebe as crianças dos 3 aos 6 anos, distribuídas em grupos heterogéneos: é intencionalizada a heterogeneidade a nível de idades, sexo, estatuto sócio-económico ou origem cultural, de modo a assegurar uma convivência democrática entre as crianças. A luminosidade do espaço-creche estende-se ao jardim-de-infância. Obras de grandes pintores afixadas nas paredes (Vieira da Silva, Amadeu de Sousa Cardoso, Miró ou Paul Klee, por exemplo) "condicionam" o olhar das crianças e induzem diferentes formas de fazer pintura. Os pais entram e colaboram, estando especialmente responsabilizados pela organização

das refeições ou pelos prolongamentos de horários, com o apoio da directora da instituição. Regularmente, equipas de dois alunos do secundário vêm ao jardim-de-infância (e à escola do 1.º ciclo) animar actividades de ciências. Os jovens de uma escola profissional de música também animam actividades para os mais pequenos. Uma vez por semana, as crianças de 5 anos deslocam-se à escola de 1.º ciclo do outro lado da rua e participam em actividades conjuntas, apresentando os seus projectos e submetendo-os à discussão dos colegas mais velhos. Os meninos do jardim-de-infância deslocam-se com regularidade ao lar da terceira idade e aí ouvem e contam histórias, ou fazem jogos e dramatizações em conjunto com os idosos. No jardim-de-infância predominam as áreas destinadas ao jogo simbólico, às expressões e ao domínio de outras linguagens (escrita e leitura, matemática, estudo do meio físico e social) ainda que, desde as primeiras idades, as crianças sejam estimuladas a trabalhar em computadores, fazendo jogos ou criando as suas primeiras experiências com a escrita, trabalhando por projectos e desenvolvendo pesquisas.

A escola do 1.º ciclo parece uma colmeia, tal a actividade que emana das suas quatro paredes. Salas igualmente luminosas, pejadas de trabalhos feitos pelas crianças, todas organizadas em áreas de trabalho, onde os alunos se entreajudam. Na área central da escola, uma biblioteca. Tal como no jardim-de-infância, os livros circulam entre a escola e a casa, mas são também um recurso precioso para a elaboração dos projectos e para diferentes pesquisas, não esquecendo muitos outros recursos existentes na comunidade. Diariamente, depois do almoço, as crianças lêem um livro, deitadas ou sentadas descontraidamente, em silêncio, enquanto o professor apoia os alunos com dificuldades na leitura ou lê em voz alta para todos. As refeições são um momento importante de vida e de encontro e há um grande cuidado em cuidar do ambiente e da beleza dos pratos que são servidos. Quando os professores terminam as suas actividades, os alunos transitam para as estruturas de tempos livres. Mas, desta vez, os grupos tornam-se ainda mais heterogéneos, abrindo-se às crianças do jardim-de-infância e da escola do 2.º ciclo. O grupo de teatro local, a escola profissional de música, a polícia, os

bombeiros, o equipamento gimno-desportivo, o atelier de artistas plásticos, o museu ou a biblioteca central, oferecem actividades variadas e as crianças deslocam-se em espaços culturais bem diferentes das salas de actividade ou de aula.

A escola do 2.º ciclo funciona no mesmo edifício da escola do 1.º ciclo e não é muito diferente desta. A organização com professores mais especializados não impede a criança de ter dois professores de referência, um para a área das *letras*, outro para as *ciências*. Estes professores são coadjuvados por professores de outras especialidades, nomeadamente das artes ou da educação física, sendo que o professor titular de turma faz a gestão do currículo, de modo a não compartimentar saberes. Os alunos também trabalham em projectos e é frequente ver alunos do 2.º ciclo deslocarem-se ao jardim-de-infância para colaborarem em projectos dos mais pequenos. Ou mesmo deslocarem-se à escola do 3.º ciclo e do ensino secundário para apresentarem aos mais velhos os resultados de alguns dos seus trabalhos de pesquisa. Os desportos organizados e as actividades artísticas (nomeadamente a aprendizagem de um instrumento de música) ocupam grande parte dos fins de tarde.

As estruturas locais de educação especial intervêm de imediato logo que é detectada uma dificuldade numa criança. Não a retirando do seu contexto, organizam uma série de apoios diversificados de modo a intervir atempadamente, não permitindo que a criança acumule dificuldades.

Em todos os edifícios, os professores e educadores têm salas e gabinetes de trabalho próprios, estruturas de secretariado, condições para permanecer na escola a preparar as suas aulas, recebendo alunos ou pais individualmente, e trabalhando em equipa com os colegas. As escolas funcionam em “rede” mediante um eficiente serviço de informática, tendo os pais acesso *on-line* às questões que lhes dizem respeito.

À noite, alguns destes espaços são ocupados com actividades diversificadas de educação de adultos, nomeadamente informática, desporto, círculos de leitura e encontro com escritores ou artistas.

Escusado será dizer que as estruturas escolares estão intimamente ligadas às estruturas de saúde, de cultura e lazer e aos serviços sociais.

Ao descrever esta *escola do futuro* lembro um conhecido livro dos anos 70, intitulado "História de uma Ilha onde as Crianças Construíram uma Escola Nova" (1975, Grupo "io e gli altri"). Será esta uma visão utópica? Posso dizer que sim, mas entendo tratar-se de um "futuro viável" (Toffler, 1970). Corresponde a uma organização educativa que potencia sinergias e articula recursos. Pressupõe uma escola que se ocupa da criança como "um todo" e não de um conjunto de serviços que fragmentam a vida das crianças em blocos desconectados. David Halpin descreve o papel da utopia como "facilitando um pensamento fresco sobre o futuro, mais do que providenciar descrições detalhadas da mudança" (2003, p. 39). Diversos países estão a procurar equilibrar uma perspectiva do "aqui e agora" no que toca à infância com uma visão da criança como "adulto-em-devir", como "portadora do futuro" no presente, como sujeito de direitos e de responsabilidades, pequeno cidadão/cidadã de parte inteira.

Será assim tão difícil trabalhar para esta visão?

Referências

Aguiar, C. (2005*). Issues of quality in early childhood education*. Transatlantic Consortium in Early Childhood Education, Continuity and Transition: Quality development in early childhood education. Nashville, Vanderbilt University (documento policopiado).

Aguiar, C., Bairrão, J. E Barros, S. (2002). Contributos para o Estudo da Qualidade em Contexto de Creche na Área Metropolitana do Porto. *Infância e Educação: Investigação e Práticas, 5:* 7-28.

Asher, S. R. e J. D. Coie (Org.) (1990). *Peer Rejection in Childhood*. New York: Cambridge University Press.

Bairrão, J. (2005). Prefácio. In: T. Vasconcelos.. *Das Casas de Asilo ao Projecto de Cidadania: Políticas de Expansão da Educação de Infância em Portugal*. Porto: ASA.

Bairrão, J. (1998). O que é a qualidade na educação de infância: Alguns resultados acerca da qualidade da educação pré-escolar emPortugal. In DEB (Org.).

Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar- Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Bernard, B. (1995). *Fostering Resilience in Children* (Illinois: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. EDO-PS-95-9).

Brostrom, S. (2002). Communication and continuity in the transition from kindergarten to school. In : H. Fabian e A.W. Dunlop (Eds.). *Transitions in the Early Years. Debating Continuity and Progression for Children in Early Education,* (pgs. 173-187). London: Routledge/Falmer.

Bruto da Costa, A. (1998). *Exclusões Sociais.* Lisboa. Gradiva/Fundação Mário Soares.

CIPQV (Comissão Independente População e Qualidade de Vida) (1998). *Cuidar o Futuro: Um programa radical para viver melhor.* Lisboa: Trinova.

CNJP (Comissão Nacional Justiça e Paz, 2008). *Escutar o Clamor dos Pobres: Abrir caminhos de justiça para erradicar a pobreza.* Lisboa: CNJP.

DEB (2000). *Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal*. Estudo da OCDE. Edição bilingue. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Delors, J. (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir*. Porto: ASA.

Dias, M.; I. Sim-Sim, J. Cardim, J. Leitão, L. Serrazina, N. Afonso, T. Vasconcelos, e T. Patrocínio (2005). *Estudos Horizonte 2013 – Concepção Estratégica das Intervenções Operacionais no Domínio da Educação.* Estudos Temáticos. Lisboa: Ministério do Planeamento. Observatório do QCAIII.

Dunlop, A.-W. (2003). Bridging early educational transitions in learning through children's agency. *European Early Childhood Education Research Monograph nº 1: Transitions:*67-86.

Emirbayer M. & Mische A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology, 103*: 962-1023.

Fendler, L. (2001). Educating flexible souls. In: K. Hultqvist & G. Dahlberg (Eds) *Governing the Child in the New Millenium*. London: Routledge Falmer.

Formosinho, J. (2002). Especialização docente e administração das escolas: análise das dimensões da especialização docente e problematização da sua articulação com a administração das escolas. *Educação, Sociedade e Culturas, 13:* 7-42.

Formosinho, J. (2000). *Cadernos PEPT,* Pp. 16-26 e 41-43.

Grupo Redactorial "io e gli altri" (1975). *Era uma Vez uma Ilha… onde as crianças construiram a escola nova*. Lisboa: Ulmeiro Editora.

Halpin, D. (2003). *Hope and Education: The role of utopian imagination.* London: Routledge Falmer.

Janssens, W., J. Van der Gag, & J. W. Gunning (2004, January). *The Role of Social Capital in Early Childhood Development: Evidence from Rural India*. Amsterdão: Amsterdam Institute for International Developmen. Documento Policopiado.

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação-UP/DGIDC (2006). *Caracterização de uma amostra nacional de contextos educativos de educação pré--escolar em Portugal*. Documento policopiado. Lisboa: Direcção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Fthenakis, W.E. (2002). *Trends and perspectives in early childhood education: Reconceptualising early childhood education from an international point of view.*

Lecture given at the 3rd Conference of Pacific Early Childhood Education and Research Association. Shanghai, China: 22-25 July, 2002.

Giddens, A. (2000). *As Consequências da Modernidade.* Lisboa: Celta

Griebel, W. & R. Niesel (2003). Successful transitions: Social competencies help pave the way into Kindergarten and School. *European Early Childhood Education Research Monograph nº 1: Transitions:* 25-33.

Griebel, W. e R. Niesel (1999). *From Kindergarten to School. A transition for the family.* Paper presented at the 9th EECERA Conference, Helsinki, Finland, 1-4 September, 1999.

Katz, L. (2005). *Perspectivas Actuais sobre a Aprendizagem na Infância*. Conferência proferida no Congresso do CIANEI. Porto: Novembro de 2005.

Katz, L. e D. McClellan (1996). O papel do professor no desenvolvimento social das crianças. In: J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Educação Pré-Escolar: A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editores.

Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment *Child Development, 61*: 1081-1100.

Ladd, G.W. & J.M. Price (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Develoment, 58*: 1168-1189.

Margetts, K. (2003) Children bring more to school than their backpacks: Starting school down under. *European Early Childhood Education Research Monograph nº 1: Transitions:* 5-14.

Margetts, K. (2002). Planning transition programmes. In: H. Fabian e A.W. Dunlop (Eds.). *Transitions in the Early Years. Debating Continuity and Progression for Children in Early Education,* 156-172. London: Routledge/Falmer.

Martin, J. R. (1992). *The Schoolhome: Rethinking schools for changing families*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Mendonza, J.; L. Katz, A. Robertson & D. Rothenberg (2003, December). *Connecting with Parents in the Early Years*. University of Illinois at U-C., USA: Early Childhood and Parents Collaborative (ECAP).

Moss, P. & P. Petrie (2002). *From Children's Services to Children's Spaces: Public policy, children and childhood*. London: Routledge/Falmer.

Nóvoa, A. (2002) O espaço público de educação: imagens, narrativas e dilemas. In A. Nóvoa (org.). *Espaços de Educação, Tempos de Formação*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.

OECD (2001). *Starting Strong: Early Childhood Education and Care. Education and Skills*. Paris: OECD.

OECD (2006). *Starting Strong II: Childhood Education and Care.* Paris: OECD.

Pascal, C. & T. Bertram (2001). *Research to Inform the Evaluation of the Early Excellence Centres Pilot Programme.* RR259. UK: Department for Education and Employment).

Perrenoud, P. (2001). *Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Petriwskyj, A; K. Thorpe e C. Tayler (2005). Tends in construction of transition in three western regions, 1990-2004. *International Journal of Early Years Education. 13,* 1: 55-69.

Roldão, M.C. (2008). Saber Ensinar: A competência do professor. *Jornal de Letras – Educação, 975,* 13 a 26 de Fevereiro, pp: 8-9.

Siraj-Blatchford, I.; K. Sylva, S. Mullock, R. Gilden & D. Bell (2002). *Researching Effective Pedagogy in the Early Years.* Research Report nº 356. United Kingdom: Department of Education and Skills.

Toffler, A. (1970). *Choque do Futuro*. Lisboa: Livros do Brasil.

Van Oudenhoven, N. e R. Wazir (2007). *As Novas Crianças do Século XXI: Necessidades emergentes*. Lisboa: Texto Editores.

Vasconcelos, T. (2007). Educação de Infância: Problemáticas e Desafios. *Noesis,69:* 50-55.

Vasconcelos, T. (2007b). Do discurso dos "cantinhos" ao discurso da "oficina". *Revista Dois Pontos*, Fevereiro de 2007: p. 48.

Vasconcelos, T. (2005). *Das Casas de Asilo ao Projecto de Cidadania: Políticas de Expansão da Educação de Infância em Portugal*. Porto: ASA.

Vasconcelos, T. (2004). A Educação de Infância é uma Ocupação Ética. *Revista Portuguesa de Pedagogia (Número Temático "Família, Comunidade e Educação") ano 38,* nº 1, 2, 3: 109-125.

Vasconcelos, T. (2001). Exame Temático da OCDE à educação e cuidados para a infância: Relatório Comparativo Internacional – Da construção do edifício ao lançamento de pontes para o futuro. *Infância e Educação: Investigação e Práticas, 3:*7--24.

Vasconcelos T. I. D'Orey, L. Homem e M. Cabral (2003). *Educação de Infância em Portugal: Situação e contextos numa perspectiva de promoção de equidade e combate à exclusão*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação. Estudos e Relatórios.

Whalley, M. & the Pen Green Centre Team (2003). *Involvimg Parents in their Children's Learning*. London: Paul Chapman.

Yeboah, D.A. (2002). Enhancing transition from early education phase to primary education: evidence from the research literatura. *Early Years, 22,* 1: 51-68.

Legislação

Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar;

Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro – *Alterações à Lei de Bases do Sistema Educativo;*

Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de Junho;

Decreto-Lei n.º 43/07, de 22 de Fevereiro;

Despacho n.º 5520/97, de 4 de Agosto.

Que Educação Queremos para a Infância?

Maria do Céu Roldão[17]

1. Direitos da Criança e Fundamentos para a sua Educação

A infância e a educação – que olhares?

As diversas leituras da infância que na primeira parte deste estudo se apresentam[18] articulam-se em torno de uma ideia-chave: as crianças, no entendimento alargado de *infância* que a Convenção dos Direitos da Criança, aprovada pela ONU em 1989 e ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990, lhe atribui, ocupam o lugar central das preocupações de qualquer sociedade que se pensa e se quer orientar numa linha de bem estar, justiça e desenvolvimento. Tal centralidade resulta sem dúvida dos valores éticos primordiais que regulam as sociedades democráticas. Decorre também da pressão pragmática e política para a construção de uma imagem credível de cada país no plano internacional, assumindo a responsabilidade partilhada de assegurar os direitos e garantias individuais, em particular no que se refere às crianças. Mas resulta ainda – e em larga medida – do reconhecimento de que o investimento na qualidade da educação e do enquadramento social para a infância constitui um indicador do desenvolvimento, potencialidades de crescimento e visão estratégica de uma determinada sociedade.

[17] Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação de Santarém.

[18] As referências incluídas neste texto aos capítulos constantes do presente estudo vão identificadas pelo respectivo título de capítulo e nome de autor, na primeira vez que aparecem referidos.

Transpondo o conceito de *escola reflexiva* cunhado por Isabel Alarcão[19] em 2001, para o de *sociedade reflexiva* ou que aprende, é nos dispositivos e concepções sociais que estruturam o atendimento educativo e social da infância que melhor se evidencia o modo como essa sociedade se vê, se pensa, se avalia – e decide para onde quer caminhar.

Lidar com a infância no plano social e educacional implica, antes de mais, reconhecer a centralidade da natureza desenvolvimental deste período da vida. O desenvolvimento é um processo complexo, continuado, interactivo e nunca terminado, mas o período que aqui designamos como infância, e em particular a faixa dos 0 aos 12 anos, reporta-se ao tempo pré-adulto desse desenvolvimento, onde se jogam, muitas vezes de forma irreversível, factores que o favorecem ou o inviabilizam, e a que corresponde, por isso mesmo, uma responsabilidade acrescida das várias agências sociais, com destaque para as educativas. Gabriela Portugal clarifica esta centralidade do desenvolvimento olhando-o numa perspectiva ecológica, que considera e integra as suas diferentes dimensões. Conceptualizando o desenvolvimento como um percurso gradual para a autonomia da *pessoa*, situa-o num *continuum* vertical que corresponde ao percurso de vida de cada indivíduo, e ancora-o nos contextos em que ocorre a panóplia de interacções que são, ou não, proporcionadas em cada fase transversal desse *continuum.* Afirma Gabriela Portugal no seu contributo neste estudo "Desenvolvimento e aprendizagem na infância":

> "Na infância lançam-se as bases do desenvolvimento nos seus diversos aspectos físicos, motores, sociais, emocionais, cognitivos, linguísticos, comunicacionais, etc. sendo a autonomia o sinal de desenvolvimento que se vai construindo em todos os instantes, num todo que é "a pessoa" e que junta diferentes dimensões desenvolvimentais.

[19] "(Escola reflexiva entendida como) uma organização que continuadamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo" (Alarcão, 2001: 13).

> Durante a infância, as crianças podem aprender a participar no seu mundo e a contribuir para ele com a sua criatividade, sensibilidade e espírito crítico. Se tudo corre bem, podemos contar com cidadãos emancipados, autênticos na interacção que estabelecem com o mundo, emocionalmente saudáveis, com uma atitude fortemente exploratória, abertos ao mundo externo e interno, com um sentido de pertença e uma forte motivação para contribuir para a qualidade de vida, respeitando o homem, a natureza, o mundo físico e conceptual".

Cabe assim questionarmo-nos sobre que olhar é/tem sido o da sociedade portuguesa sobre esta população em desenvolvimento, de que forma se tem muitas vezes distorcido o conceito de desenvolvimento tomando-o como um dado apriorístico estrutural prévio às interacções com o contexto, e em que medida a consideração da sua natureza desenvolvimental ecológica intrínseca tem ocupado o lugar devido na definição de políticas de apoio, cuidado e educação – para podermos aduzir argumentos em favor de algumas orientações prospectivas que parecem desejáveis.

Outra ideia forte, colhida na análise de Gabriela Portugal e na síntese prospectiva de Teresa Vasconcelos – "Educação de infância e promoção da coesão social" – diz respeito à ênfase na compreensão sistémica das questões da infância, articulada com os problemas da educação de adultos, de empregabilidade e de apoio à família, e especificamente às mulheres – dimensões que a investigação abundantemente identifica como essenciais nas políticas sobre a infância. Tais questões só podem ser trabalhadas num sentido de melhoria se forem integradas como parte da qualidade de vida das comunidades e da responsabilidade da sociedade como um todo pelo cuidado, acompanhamento, educação das suas crianças, *versus* a ideia redutora, mas ainda muito difundida, de que tal problema se situaria apenas, e de forma quase sequencial, na família e na escola. Pelo contrário, como muito bem sublinha Vasconcelos, no capítulo acima referido deste estudo, e reforçando outros estudos existentes, a "qualidade de vida das crianças mais pequenas está intrinsecamente ligada à qualidade de vida das comunidades em que vivem, aos processos de *empowerment* das

famílias (assumindo a diversidade que este conceito pressupõe nos tempos presentes) e ao fortalecimento do capital social das mesmas".

Uma outra dimensão decorre do reconhecimento, sublinhado no capítulo de Manuel Sarmento – "Os Olhares da Sociedade Portuguesa sobre a Criança" – da inexistência desta abstracção que designamos por "infância". A infância não é una nem redutível a uma representação tipificada. Ela assume diversas faces exactamente de acordo com os contextos e os indivíduos, com seus recursos e culturas, bem como as representações e as interacções disponíveis ou intencionalmente oferecidas em cada situação social, cultural, familiar particular. Como sublinha também Portugal, referindo-se às leituras mais estruturalistas e normativas do desenvolvimento: "Embora as diferenças individuais sejam naturalmente reconhecidas nos estudos sobre o desenvolvimento na infância, a ênfase foi colocada naquilo que as crianças têm em comum, identificando padrões "normais" de desenvolvimento e não tanto naquilo que é único nos indivíduos ou em culturas específicas. Falar-se da 'criança' em textos sobre o 'desenvolvimento da criança' exemplifica bem esta abordagem normalizadora."

As políticas sobre esta faixa etária haverão assim de orientar-se por (1) uma consideração integrada de todos os campos sociais envolvidos na educação, acompanhamento e cuidado das crianças, e (2) pela consciência da diversidade de infâncias em presença, sobretudo em sociedades multiculturais e abertas como as actuais. Tal perspectiva requererá que as possíveis linhas de orientação futura superem algumas das contradições e limitações identificadas nas políticas de educação no passado e no presente.

A atenção à diversidade constitui-se, de forma cada vez mais evidente, como o eixo de um novo paradigma educacional (Roldão, 2003; Burbules, 1997; Sousa, 2005), no plano social, familiar e escolar. Recordam Vasconcelos, Sarmento e Portugal as especificidades das situações em que as crianças de hoje vivem, desde a recomposição das estruturas de família às identidades e culturas multi-referenciais de suas

pertenças, da variedade de experiências a que estiveram sujeitas e da diversidade de informação a que já tiveram acesso, às situações e percursos face à educação formal e à cultura que os currículos escolares transportam. Lidar com a diversidade no plano educativo parece constituir-se como um outro ponto central das linhas de acção sócio-educativa a empreender. Tal centralidade não se reduz, contudo, a uma postura descritiva face à diferença, ou a uma acção remediadora remotamente inspirada por uma qualquer teoria de défice. Pelo contrário, a emergência de um paradigma sócio-educativo estruturado em torno da diversidade – tendo em mente que o anterior e ainda vigente se estruturou pelo contrário numa lógica baseada na homogeneidade – implica repensar de raíz a maioria das lógicas que têm presidido à prática educativa, e particularmente escolar, que conhecemos – como adiante se discutirá.

As ofertas sociais e a provisão educativa para a infância – que tendências?

Face a este reconhecimento − que se procurou fundamentar nas análises neste estudo desenvolvidas − (1) da centralidade da natureza desenvolvimental-ecológica do período em estudo, (2) da identificação da responsabilidade alargada do toda a sociedade no que ao atendimento e educação da infância diz respeito, (3) da indissociabilidade dos problemas da infância face a outras questões sociais tais como a qualidade de vida e os níveis de escolarização e cultura das comunidades, ou a empregabilidade, com particular atenção à sua declinação no feminino, (4) da multiplicidade de infâncias que se desenham na teia social em que vivemos e (5) do reconhecimento da diversidade como realidade estruturante das matrizes sociais actuais, o que implica a reconceptualização do paradigma educacional vigente, importa perguntar: como se tem caracterizado a oferta sócio-educativa das sociedades − no caso português e no plano internacional?

A primeira reflexão que se coloca face ao caso português relaciona – se com a identificação − claramente analisada por Natércio Afonso no capítulo intitulado “Políticas públicas da educação das crianças dos 0 aos

12 anos", e também desmontada, em particular no plano da educação pré--escolar, no texto prospectivo de Teresa Vasconcelos − de um percurso histórico complexo, carregado de contradições, que todavia se salda, entre muitas outras dimensões, por três aspectos centrais: (1) a existência de um salto quantitativo muito significativo na expansão da educação para a infância, operado durante as últimas quatro décadas do século XX, (2) a identificação dos obstáculos ao correspondente salto qualitativo, social e historicamente construídos, associados a questões pedagógicas, organizacionais e contextuais imbricadas na oferta da provisão educativa e (3) o reconhecimento da necessidade de envolvimento em parceria das agências sociais e educativas no seu conjunto para operar esse avanço qualitativo, em muitos aspectos já iniciado.

A relevância e significado da expansão quantitativa da oferta educativa nas últimas décadas é por vezes subestimada, podendo conduzir a enviezamentos de análise. Portugal evoluiu de facto de um sistema político-social largamente negligenciador da educação (excepto na sua versão instrumental-doutrinadora) para um sistema que fez da educação, como valor democrático essencial, uma das suas prioridades. Evoluiu-se de um estado de analfabetismo alargado a mais de 30% da população ainda na década de 1960 para a situação presente de analfabetismo residual. A educação pré-escolar iniciou e vem consolidando, particularmente a partir das políticas lançadas na década de 1990, um percurso relevante de estabelecimento de redes de oferta, de reconhecimento legal, e de explicitação curricular cada vez mais abrangentes. A escolaridade básica alargou-se e massificou-se num processo de crescimento que prossegue no tempo actual. A percentagem da população jovem que acede ao ensino superior é hoje muito mais elevada do que a que, para a respectiva faixa etária, alcançava na década de 60 o final do então 5.º ano liceal ou técnico, actual 3.º ciclo da educação básica.

Na comparação internacional, tais factores têm de ser considerados para se situar com maior objectividade o *locus* a partir do qual as políticas de promoção da qualidade da educação para a infância deverão

operar. Não pode perder-se de vista também, todavia, que entre os parceiros internacionais, como o estudo de Teresa Gaspar – "Organização da educação das crianças dos 0-12 anos em seis países" – muito bem documenta, os progressos qualitativos foram, em casos mais próximos do português, como por exemplo a Irlanda, mais significativos e eficazes do que em Portugal.

Analisando alguns dos factores que contribuem para a complexidade do percurso português, que importa ter em conta na adopção de políticas que permitam e favoreçam a sua transformação, e seguindo os contributos dos textos de Afonso, Portugal, Gaspar, Sarmento e Vasconcelos, destacam-se algumas dimensões a ter em conta nas políticas que vierem a definir-se no sentido de aproximar a melhoria qualitativa do salto quantitativo já realizado:

1) A história da educação para os primeiros anos do período em estudo (0 aos 6) é marcada por (a) um reduzido reconhecimento público e escassa cobertura global numa fase anterior aos anos 1970, (b) pela expansão acentuada da faixa dos 3 aos 6 a partir da década de 1980 numa lógica muito associada à prevenção do insucesso nos percursos escolares, que veio a culminar no reconhecimento formal da sua natureza de *primeira etapa da educação básica*, e (c) a ainda insuficiente cobertura da faixa dos 0 aos 3 na actualidade. Acresce que as concepções do acompanhamento e apoio desta faixa etária se ressentem ainda da coexistência/conflitualidade histórica de visões assistencial e educativa, sobretudo na faixa dos 0-3, sendo urgente a reconceptualização desta vertente do atendimento à infância − designada com propriedade por Teresa Vasconcelos como de *educação e cuidados para a infância*.

2) A educação para a faixa dos 6 aos 12 desenrolou-se historicamente numa orientação dupla: (a) por um lado, um ensino primário de 4 anos desde o início do Estado Novo, associado a uma ideologia de alfabetização elementar e socialização, fortemente enraízada na cultura do sistema, dos professores e das escolas, com uma implantação social e geográfica sólida, que se individualizou com uma

identidade própria face ao restante sistema; (b) por outro lado um percurso de transformação gradual da faixa dos 10-12 através de múltiplas alterações do sistema de ensino, com alguma descaracterização a esse processo associada.

3) Os dois anos últimos do período aqui estudado (10-12) evoluíram de primeira fase do ensino liceal e técnico (liceal para as elites que acederiam ao superior, e técnico para níveis de menor qualificação) para ciclo preparatório unificado, depois ciclo preparatório do ensino secundário (na década de 1960, associado à expansão e prolongamento da escolaridade e com forte investimento de inovação pedagógico--didáctica) e, após a Lei de Bases de 1986, para o 2.º ciclo de um Ensino Básico de três ciclos que se pretendeu unitário, mas não conseguiu concretizar na prática tal desiderato.

4) Acresce ainda a integração decretada, mais recente, de ambos os períodos de escolarização da faixa dos 6 aos 12 na organização dos agrupamentos de escolas verticais (na sequência do DL 115-A/98) com dificuldades várias e diferentes níveis de participação no plano administrativo e pedagógico.

5) A diferença da evolução estrutural destas duas sub-secções da faixa dos 6 aos 12 – actuais 1.º e 2.º ciclos – não pode ser ignorada nas políticas a promover, porque o tempo provou que o seu enraizamento obstaculizou de facto algumas mudanças instituídas a partir dos anos 1980, que permaneceram em larga medida inoperantes, como foi o caso da unidade e articulação do ensino básico, que se manteve cultural e organizacionalmente segmentado até hoje em 3 identidades distintas, com respectivas formações, organização e culturas profissionais diferenciadas.

6) A fractura entre a faixa dos 0 aos 6 e a faixa dos 6 aos 12 constitui um ponto crítico a considerar nas políticas de melhoria da qualidade, tanto quanto a quase idêntica fractura de lógicas de trabalho e currículo entre e os 6-10 e os 10-12 − a que acresce a necessidade de

repensar numa lógica convergente as formações requeridas aos respectivos docentes.

A comparação entre sistemas de diversos países, que o estudo de Teresa Gaspar documenta, alerta justamente para a necessidade de tomar em consideração a especificidade do percurso português face aos países analisados, sendo certo que, como sublinha a autora "a educação das crianças do nascimento aos 12 anos de idade segue padrões idênticos nos países que analisámos". Aparentemente, as diferenças organizacionais entre os sistemas estudados e o sistema português, embora existam, não são muito profundas no que respeita às tendências dominantes no plano da organização do percurso escolar para estes níveis. O que mais os diferencia situa-se antes (a) no plano, por vezes quase oculto, da concretização pedagógico-didáctica e organizacional da acção da escola e sua correspondência ao mandato político enunciado nos textos legais, (b) na importância atribuída a dispositivos de regulação do serviço prestado pelos sistemas educativos, (c) no grau de abertura da escola à sociedade e, reciprocamente, do envolvimento desta nas questões da educação, e ainda, como sublinha Vasconcelos, (d) no prolongamento ou esbatimento das políticas de apoio às famílias e atendimento às crianças a partir da entrada na fase formal da escolaridade.

Destacam-se como tendências dominantes, no plano internacional, e seguindo o estudo de Teresa Gaspar, as seguintes:

– a inclusão ou aproximação da última fase de educação pré--escolar ao conceito de educação elementar ou básica;

– a articulação, em moldes variáveis, deste período transicional para a educação formal com os primeiros anos desta, estabelecendo um ciclo, de duração variável, caracterizado pela iniciação às literacias e pelo contacto com os saberes formais nucleares;

– a adopção de currículos caracterizados por uma lógica de integração (projectos e áreas integradoras dos diversos saberes específicos), evoluindo progressivamente (maioritariamente por ciclos

mais curtos) para alguma especialização, com reduzido número de áreas, na fase final dos 6-12;

– a predominância da monodocência ou bidocência, com coadjuvação para áreas mais específicas, ao longo do período 6-12;

– a inclusão no currículo do mesmo tipo de áreas específicas (língua materna, segunda língua, matemática, áreas científicas integradas[20], educação artística e educação física) e também áreas curriculares transversais e áreas orientadas para formação pessoal/social /cívica.

No caso português, a maior diferença face aos sistemas internacionais analisados por Teresa Gaspar reside na fractura já referida entre os quatro primeiros anos de antigo ensino primário e o segundo ciclo com funcionamento marcadamente disciplinar – embora deva notar-se que no currículo prescrito desde 1989 e na própria formação de professores legislada, este ciclo se organiza por áreas e estas deveriam ser asseguradas por um professor comum. O facto de esta não ser, todavia, a prática da esmagadora maioria das escolas, ao longo de quase vinte anos, evidencia a persistência e a prevalência das *culturas organizacionais e profissionais* subjacentes – aspecto cuja análise reputamos central no diagnóstico que sustente estratégias eficazes na promoção de políticas transformadoras.

2. Para Repensar Estrategicamente os Sistemas de Educação e Cuidados para as Crianças

A importância de uma educação de base – educar para o *empowerment* desenvolvendo as competências básicas

Um dos aspectos essenciais da questão da educação para as crianças dos 0-12, e particularmente a etapa dos 6-12, prende-se com a

[20] A República Checa, no conjunto dos países analisados no capítulo de Teresa Gaspar, apresenta maior disciplinarização e mais precoce introdução de maior número de docentes.

necessidade de a repensar em termos dos seus conceitos estruturantes *versus* uma discussão nominalista centrada nos períodos e sequências escolares, inevitavelmente prisioneira das estruturas administrativas que a enquadram, no plano da educação formal e na linguagem da legislação. O conceito de *educação de base*, a que aqui nos iremos referir, exemplifica um destes conceitos estruturantes no que se refere ao período em causa. Torna-se necessário repensá-lo evitando a contaminação dos "nomes" dos ciclos escolares, provisórios e mutáveis por definição.

Educação de base não é assim sinónimo de *educação básica* enquanto ciclo de um qualquer sistema. Por *educação de base* entende-se – retomando, com adaptações, o que noutro contexto escrevemos – a oferta e a garantia, por parte da sociedade e das suas agências sócio--educativas, nomeadamente a escola,

> "... (de proporcionar às crianças) as aprendizagens consideradas, num dado momento e contexto históricos, como uma base essencial para prosseguimento do seu percurso educativo ou desempenho subsequente de papéis socio-profissionais diversos – dimensão *vertica*l (…) Entende-se também (educação de base) como o conjunto de apropriações de conteúdos, valores, representações e práticas que conferem aos indivíduos os mecanismos de pertença a uma dada sociedade. Esta dimensão do conceito designaríamos como *horizontal*, na medida em que se desenvolve e atravessa todos os níveis do processo de escolarização e extravasa os seus limites, não sendo apenas prévia a desenvolvimentos futuros, mas integradora do próprio processo educativo e socializador. As questões relativas a esta vertente (…) assumem uma pertinência particular num tempo em que cada vez mais coexistem e interagem, numa mesma sociedade, matrizes culturais múltiplas, e em que os diferentes valores, identidades e níveis de pertença, que importa assegurar numa comunidade multicultural, se constituem em objecto de permanente interacção e negociação". (Roldão, 2002: 46-48, texto adaptado).

A garantia de uma *educação de base* para todos faz parte da obrigação ética e política das sociedades para com as suas crianças, a que nos referimos no início deste texto. A educação como um "bem público"(Caldwell, 2000) constitui justamente, do ponto de vista social,

um dos instrumentos privilegiados de construção de equidade e de garantia da coesão social. Do ponto de vista da *pessoa,* de que fala Gabriela Portugal no seu texto, a sua relevância não é menor, já que passa necessariamente pela educação a garantia e a possibilidade de que os proclamados direitos da criança ao seu pleno desenvolvimento e à máxima integração e realização social possam assumir a sua efectiva concretização.

Neste sentido se sistematiza adiante um conjunto *de seis linhas prospectivas* decorrentes da análise anteriormente desenvolvida.

1.ª linha prospectiva – Educar todos para o máximo desenvolvimento possível de cada um

Repensar a educação das crianças na faixa dos 0 aos 12 anos requer o seu enquadramento na matriz ética que se sustenta no direito a uma *educação de base.* Implica, entre outras coisas, reequacionar os olhares dominantes sobre a relação da educação escolar e do currículo com o desenvolvimento e com a experiência prévia da criança.

À educação formal caberá, assim, não só atender a, mas promover intencionalmente, com todos os dispositivos ao seu alcance, o desenvolvimento contextualizado das potencialidades de que cada criança é portadora.

No interior dos processos de ensino e aprendizagem, tal preocupação, cruzada com a incorporação da realidade cultural de pertença de cada criança, significa assegurar que a escola e a sociedade tomem consciência das múltiplas infâncias que no seu interior coexistem, e as tratem com os dispositivos diferenciados que possibilitem a sua educação e integração plena.

2.ª linha prospectiva – Diferenciação de meios – garantia da equidade de resultados

Para tornar realidade a educação de base, e promover o desenvolvimento de todos, é pois necessário garantir que, na escola e no seu currículo, cada cultura terá o seu lugar em paridade, e se praticará e incentivará o princípio da *diferenciação curricular orientada para a inclusão* (Roldão, 2003; Sousa, 2007), procurando que todos acedam a níveis de consecução idênticos através de procedimentos diversos, como norma e não como excepção. Significa também que a escola garantirá que todos acedam ao domínio eficaz dos instrumentos, saberes e funcionalidades comuns, provenientes da cultura socialmente dominante, de modo a que, parafraseando Boaventura de Sousa Santos (1999), se tornem mais iguais naquilo em que não devem ser diferentes, e se mantenham diferentes naquilo em que seria ilegítimo tornarem-se iguais – o direito às pertenças culturais próprias cuja identidade tem de ser respeitada.

3.ª linha prospectiva – Educar para o desenvolvimento de competências básicas

A organização da *educação de base* para as crianças neste nível etário constrói-se assim em torno de uma lógica de competencialização, isto é, no sentido de munir os sujeitos com competências fundadoras que abram e viabilizem as possibilidades de aceder ao conhecimento, à socialização harmoniosa e ao património cultural global da sociedade em que se inserem.

O conceito de *competência* assume particular pertinência no campo da educação das crianças, e é evidente a sua função referencial na generalidade dos currículos dos países europeus e norte-americanos. Se toda a educação é, no essencial, um processo de competencialização (isto é de *apropriação e uso adequado* de saberes, experiência, valores, e modos e disposições para agir), na fase inicial da vida, do nascimento aos 12 anos, esse processo constitui-se, em muitos domínios de

competencialização iniciadora, como condicionador de um processo de aprendizagem ao longo da vida, legitimamente entendido hoje como indispensável aos cidadãos de uma sociedade assente no conhecimento.

Parece assim fundamental que o enfoque das instituições educativas, particularmente as de educação formal, assuma nos seus currículos a centralidade da iniciação e desenvolvimento das *competências básicas* sem as quais o cidadão ficará privado da prossecução bem sucedida de percursos formativos e de desenvolvimento pessoal e social.

Tais competências concretizam-se, por exemplo, em que cada criança se torne progressivamente capaz de utilizar/realizar/demonstrar, em níveis de operacionalização progressivos, os seguintes saberes (cf. Roldão, 2002):

– o domínio funcional da(s) literacia(s) e da numeracia;

– o domínio, mobilização e organização consistente de saberes de referência (científicos, tecnológicos, culturais) necessários à compreensão do real, à vida social e profissional e à análise de situações específicas;

– a procura, selecção, interpretação, e organização de informação;
– a auto-orientação e estudo autónomo;
– a formulação e apresentação clara de ideias;
– a elaboração individual e colectiva de projectos;
– o rigor e fundamentação de juízos e opiniões;
– a análise reflectida de factos ou informações;
– a cooperação em trabalhos de equipa;
– a resolução de problemas práticos e cognitivos;
– a responsabilização e liderança em actividades ou projectos,
– a capacidade de apreciação, produção e fruição estética da realidade.

4.ª linha prospectiva – Garantir a continuidade nas transições

Uma das questões centrais identificadas pelos trabalhos reunidos neste estudo prende-se também com a identificação de desequilíbrios vários nas *transições* ao longo do percurso educativo das crianças dos 0 aos 12 anos, cuja génese, histórica, política e cultural, se procurou atrás clarificar. Adoptamos como referencial o sentido de transição cunhado por Brofenbrenner (1979) e descrito por Alarcão (2005: 15) nos seguintes termos:

> "Na sua essência, e segundo este modelo ecológico, o desenvolvimento processa--se através de *transições ecológicas* que ocorrem sempre que uma pessoa realiza uma actividade nova, desempenha um novo papel e entra em interacção com outros actores sociais. As actividades desenrolam-se em micro-contextos que se integram em contextos mais alargados e entre si interactivos (meso, exo e macro) e que exercem sobre os primeiros uma influência que não pode deixar de ser considerada".

O equilíbrio de um percurso formativo, ainda mais numa *educação de base,* dirigida a crianças*,* requer que as transições curriculares sejam olhadas como *transições ecológicas* bem sucedidas, do ponto de vista do desenvolvimento do sujeito. A continuidade do percurso constitui um factor facilitador da apropriação das aprendizagens pretendidas, e securiza a criança nos momentos de passagem entre os diferentes patamares desse percurso. Tal continuidade comporta um conjunto de dimensões: a *dimensão curricular, a dimensão organizativa e a dimensão vivencial.*

Tem existido, no plano curricular, ainda que de forma descontínua, alguma preocupação com a garantia da articulação vertical, mas quase sempre centrada numa óptica sequencial dos conteúdos de aprendizagem. A articulação organizacional – ou a ausência dela – contrariam abertamente a eficácia da articulação curricular, e mesmo no interior do currículo, a lógica dos conteúdos é certamente menos relevante do que a lógica do desenvolvimento em espiral das competências pretendidas, mobilizando e monitorizando os conteúdos em função delas. Por outro

lado, toda a transição é experienciada sobretudo na dimensão vivencial – e essa com frequência aparece divorciada das duas anteriores no sistema educativo português.

A transição deverá ser uma passagem harmoniosa, regulada no interior de uma organização. Não se limita a um processo adaptativo às "regras" do grau ou nível seguinte, com frequentes e indesejadas contaminações descendentes das lógicas funcionais dos níveis mais avançados. Transformar as passagens de nível e ciclo (da creche ao pré--escolar, do pré-escolar ao início da escolarização, desta ao nível de primeira especialização, referenciada aos anos finais deste período) em *transições* com sentido implica que se estruture para as crianças dos 0 aos 12 anos um percurso educativo orientado pelos seguintes princípios:

– inclusão tendencial de todo o percurso na mesma instituição ou agrupamento de instituições – no sentido de assegurar a vivência comum dos mesmos espaços e tempos, a interacção entre crianças de idades diferentes, a colaboração profissional entre docentes e educadores de todos os níveis e outros profisisonais que com eles colaborem;

– estabelecimento de incentivos ao trabalho integrado entre os agentes educativos dos vários níveis do percurso;

– construção de referenciais para operacionalização do desenvolvimento vertical de competências, a ser trabalhadas nos diferentes momentos do percurso – e em diferentes contextos educativos, incluindo os não formais – que possam sustentar o trabalho colaborativo vertical e horizontal.

5.ª linha prospectiva – Organização e gestão do currículo

a) Modelo integrado como referência

A educação dos 0 aos 12 anos processa-se num lento e complexo *continuum* de aprendizagens de todo o tipo, que vão interagindo com o

processo de desenvolvimento da criança, alimentando-o. As aprendizagens formais ocupam um lugar central neste processo a partir do início do período dos 6 aos 12 anos, iniciando-se já antes (3 aos 6) a aproximação intencionalizada ao conhecimento e à competência que dele resulta, embora não formalizadas em formato escolar.

O modelo de referência mais adequado ao desenvolvimento do currículo e à organização do ensino e da aprendizagem no período dos 6 aos 12 é consensualmente reconhecido como sendo o *modelo integrado* (Alonso, 2002), isto é, aquele em que o trabalho de construção da aprendizagem se estrutura mobilizando e organizando os diversos saberes na sua interacção face a situações, tanto quanto possível significativas para os alunos, cujo pensamento e apropriação do real é ainda mais global que analítica, em detrimento da abordagem segmentar dos diferentes campos do conhecimento formalizado.

Embora quase todos os documentos curriculares portugueses (tal como os de outros países) estabeleçam este princípio da integração nas suas introduções, e embora seja expresso um largo consenso a este respeito entre professores e educadores, a cultura curricular segmentar é muito forte na escola e na administração, transformando muitas vezes essa intencionalidade em mera retórica.

O facto de a docência ser assegurada por um só professor nos primeiros quatro anos tem alimentado uma visão optimista ilusória a respeito da integração curricular praticada no 1.º ciclo. Contudo, mesmo se a prática docente é precocemente seccionada neste ciclo, como a investigação documenta (Roldão e outros, 2006), a monodocência mitiga, contudo, pela mediação unipessoal, os efeitos dessa segmentação precoce dos saberes.

Por outro lado, a integração curricular neste nível não significa excluir ou ocultar as especificidades dos saberes com que os alunos vão contactando (a ciência e sua construção, a funcionalidade da escrita, o cálculo); significa sim que se trabalha estes campos em torno de situações com sentido, visibilizando as relações que umas e outras áreas

de saber têm entre si, e a sua utilidade convergente para compreender e agir sobre a realidade.

A questão da organização integrada do currículo da faixa dos 6 aos 12, com progressiva especialização de campos do conhecimento, requer que a gestão global do currículo permaneça liderada pelo *professor responsável pela gestão do currículo* em cada turma, garante das necessárias articulações conceptuais e didácticas.

Este aspecto de coordenação/gestão curricular, exercido por alguém que responda pela liderança pedagógico-curricular de cada equipa de docentes, extravasa este patamar do percurso escolar e deveria estar presente nos níveis subsequentes em que a especialização de saberes é maior, mas a necessidade da sua gestão articulada permanece.

b) Organização pedagógica inicial baseada na monodocência e na monodocência coadjuvada

A monodocência é representada positivamente como sistematicamente associada à integração do currículo dos 6 aos 10, mas não se trata de realidades coincidentes como atrás afirmamos. Nem o facto de existir um só professor garante a integração, nem o facto de existir pluridocência seria impeditivo da mesma integração, desde que assegurados os dispositivos de colaboração, liderança e trabalho conjunto com o currículo de um grupo de crianças. A justificação da monodocência nestes níveis etários prende-se, sobretudo, com a necessidade de acompanhar as crianças numa base interpessoal forte, facilitada pela concentração em alguns adultos significativos de que o professor único (ou poucos professores) é facilitador. A monodocência oferece assim inegáveis vantagens para a gestão integrada do currículo, a par com a sua mais valia psicológica e socializadora junto de crianças muito jovens.

Importa, contudo, não esquecer, como Natércio Afonso nos recorda no capítulo deste estudo anteriormente referenciado, que as opções

políticas por mono e pluridocência, respectivamente nos níveis menos e mais avançados do sistema escolar, resultaram de outro tipo de razões que não as pedagógicas, nomeadamente razões de economia e consequências da discussão sobre o modelo de organização da escola (por classes ou por disciplinas) no século XIX, de que veio a decorrer a estabilização da organização escolar e respectivo currículo tal como hoje os conhecemos, centrado na classe/turma e sequenciado segundo uma progressão segmentar de disciplinas (Barroso, 1995).

c) Organização harmoniosa das transições: da monodocência à coadjuvação; da monodocência coadjuvada à pluridocência

À medida que se aproxima a fase final do período que consideramos, e concluída que esteja já a fase de garantia das competências acima designadas como *de iniciação,* a entrada nos saberes especializados, através de uma transição adequadamente acompanhada, aponta como vantajosa a adopção de uma estrutura mista nesta fase:

– com currículo integrado incluindo áreas especializadas,
– com garantia de coordenação e gestão da globalidade do currículo pelo professor responsável pela turma e pela equipa de docentes.

6.ª linha prospectiva – O triângulo do sucesso: formação, supervisão, avaliação

Associa-se ao conjunto destas problemáticas a necessidade de uma ruptura de paradigma a que anteriormente foi feita referência. As políticas para as crianças neste nível etário têm necessariamente de se assumir como instituintes e transformadoras. Há que articulá-las com políticas de formação em contexto para os docentes, incentivos às escolas para que se organizem como centros de intra-formação, com acompanhamento sustentado, mediante dispositivos supervisivos adequados e parcerias com instituições de formação e investigação. Considera-se assim necessário ao sucesso das políticas que venham a ser

definidas e implementadas, no domínio analisado neste estudo, que as acções concretas se orientem pelos seguintes princípios:

– Criação de dispositivos intencionais – não expressos em normativos, mas em linhas de acção e sua avaliação – orientados para a transformação de culturas profissionais e organizacionais, envolvendo nessa transformação os actores e as organizações educativas de investigação e de formação.

– Alimentação da acção educativa das escolas e outros agentes sociais de educação e acompanhamento de crianças em torno de três vectores, de cuja triangulação depende a qualidade das mudanças pretendidas: *formação, supervisão, avaliação.*

Requisitos prévios para a melhoria da qualidade das políticas educativas para as crianças

A análise que neste texto se desenvolveu, orientada para a visão prospectiva de melhorias a introduzir na educação e cuidados para as crianças dos 0 aos 12, implica a consideração de alguns requisitos necessários à eficácia da sua implementação, tendo em mente as razões de relativo insucesso das inúmeras abordagens reformistas que sobre este domínio foram ensaiadas, nos últimos quarenta anos. Um desses requisitos, que se nos afigura nuclear, diz respeito à consciência da força das *culturas organizacionais e profissionais* instaladas nos vários níveis, segmentos e tipos de oferta educativa implicados neste período.

As melhorias defendidas, e que foram sendo fundamentadas, não se traduzirão em *instituintes* das mudanças pretendidas se não for desenvolvido um conjunto de dispositivos orientados intencionalmente para a transformação – que sabemos lenta e difícil – dessas culturas *en place,* construídas ao longo de muito tempo e em que os actores, designadamente os professores, são recorrentemente socializados ao longo da sua vida profissional.

Importa assim garantir, como requisitos essenciais a qualquer mudança instituinte, que se promova (1) um aumento significativo de *conhecimento profissional e responsabilização organizacional* no interior da vida das escolas e outras instituições educativas, alimentado por processos formativos permanentes, e apoiado por *supervisão* interna e externa, protocolizada de forma autónoma e diversificada; e (2) uma política de *auto e hetero-regulação e avaliação* das melhorias conseguidas e sua relação com os investimentos formativos e investigativos realizados, em termos do sucesso da aprendizagem e do equilíbrio do desenvolvimento das crianças.

Referências

Alarcão, I. (2001). Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In Isabel Alarcão (org.) *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem,* pp. 12-23. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. e Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores.* Edições Pedago.

Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular: O contributo do projecto "PROCUR". *Infância e Educação – Investigação e Práticas (5),* 62-88.

Barroso, J. (1995). *Os Liceus: organização pedagógica e administração (1836--1960).* Lisboa: Junta Nacional de Investigação Científica e Fundação Calouste Gulbenkian.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge/Massachusetts: Harvard University Press.

Burbules, N. C. (1997). A grammar of difference: Some ways of rethinking difference and diversity as educational topics. *Australian Educational Researcher, 24(1*), 97-116.

Caldwell, B. (2000). A 'public good' test to guide the transformation of public education. *Journal of Educational Change, 1*(4), 307-329.

Roldão, M. C. (2002). Educação básica e currículo – Perspectivas para a sociedade do 3.º milénio. In José B. Duarte (org.) (2002). *Igualdade e Diferença numa Escola para Todos – Contextos, controvérsias, perspectivas*, pp. 45-64. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Roldão, M.C., Neto-Mendes, A., Costa, J.A. & Alonso, L.(2006). Organização do trabalho docente: uma década em análise (1996-2005). *Investigar em Educação n.º 5 – Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação,* 17-148.

Santos, B.S. (1999). A construção multicultural da igualdade e da diferença. *Oficina do CES, 135, Janeiro:* 1-62.

Sousa, F. (2006). *Gerir o Currículo na encruzilhada das diferenças: Contributo para a conceptualização da diferenciação curricular*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade dos Açores. Texto não publicado.

Sousa, F. (2007). Uma diferenciação curricular inclusiva é possível? Procurando oportunidades numa escola açoriana. In David Rodrigues (org.) *Investigação em Educação Inclusiva, Vol. II*, pp. 93-119. Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva, FMH.

Considerações Finais e Recomendações do Estudo

Isabel Alarcão

Um Enfoque sobre a Criança

A **criança** é, neste estudo, o foco privilegiado da atenção. É do conhecimento do que é ser – e crescer – criança que devem emergir as políticas referentes aos contextos do seu desenvolvimento quer se trate de políticas familiares, sociais, culturais, de saúde ou de educação. Este vasto leque de áreas de intervenção política é, desde já, um indicador da complexidade da acção neste sector e da necessidade de uma articulação coerente de discursos orientadores e de práticas concretizadoras.

As questões enquadradoras deste estudo, referidas na introdução, direccionaram a equipa para a busca da compreensão relativa ao fenómeno da educação das crianças dos 0 aos 12 anos de idade em Portugal sem, contudo, deixar de o perspectivar: a) no conhecimento científico sobre o desenvolvimento das crianças e os contextos da sua ocorrência; b) na comparação com outros países, com especial incidência nos países europeus e c) em estudos e reflexões anteriores.

Pretendeu-se, numa primeira fase, identificar as características da criança e do seu processo de desenvolvimento, os contextos sócio-educativos que favorecem esse processo e o papel que os outros desempenham na sua vida. A reflexão sobre estes aspectos permitiu contextualizar a resposta à nossa questão sobre se a educação em Portugal está organizada em consonância com estas características, assinalar progressos e problemas, apontar linhas de rumo.

Neste percurso, alguns princípios se foram evidenciando ao longo do estudo. Passo a enunciá-los:

– **Reconhecimento das crianças como sujeitos activos** no seu processo de desenvolvimento com a inerente inserção na cultura e participação na vida da sociedade.

– **Responsabilidade dos adultos na educação das crianças** para as quais devem constituir pessoas de referência.

– **Necessidade de diferentes respostas para diferentes crianças** como reconhecimento da unicidade de cada uma, exigindo respostas locais no quadro de uma política global para a infância.

– **Relevância dos contextos educativos** que devem ser estimulantes e interactivos para promoverem o processo de desenvolvimento e "alimentarem" o desejo de aprender e continuar a aprender ao longo da vida.

– **Garantia de acesso à educação de infância** como um direito das crianças, um dever da sociedade e uma esperança de um futuro melhor.

– **Complementaridade de funções** e responsabilidades entre o mundo da família, o mundo da escola e o mundo de outras instituições educativas.

– **Responsabilidade da sociedade** no modo como organiza o contexto educativo e de como ela própria se constitui como "sociedade educativa global".

– **Coerência e sequencialização educativas** como base de um desenvolvimento, gradual, harmonioso, integrado, das competências desejáveis e possíveis.

– **Escola aberta** como instituição polarizadora de contextos formativos, multidimensionais e de interacções intra e intergeracionais.

Poderei afirmar que estes princípios se descortinam na metáfora apresentada por Teresa Vasconcelos, uma representação resultante do conhecimento científico e experiencial da autora. Como utopia que é, apresenta uma visão dinamizadora das concretizações possíveis ainda que o sejam apenas por aproximações progressivas.

Diz-nos o conhecimento científico que o desenvolvimento da criança (Para um maior aprofundamento, cf. a secção assinada por Gabriela Portugal) é um processo gradual, progressivo, de compreensão de si e da realidade através da participação activa na vida da sociedade. Mas igualmente um processo interactivo, ecológico, que implica contactos com o mundo na multiplicidade dos seus contextos e com os outros seres que o habitam. É um processo global, holístico em que as várias dimensões da pessoa (físicas, motoras, sociais, emocionais, cognitivas, linguísticas, comunicacionais…) se entrelaçam para constituir o ser único que há em cada criança. A ideia da unicidade de cada criança--pessoa, se bem que parametrizada pelo conceito do que é a criança--estereótipo, implica respeitar a diversidade individual, conhecer e estimular as potencialidades de cada um, incluir sem a preocupação de normativizar.

Para além da psicologia, também a sociologia da infância (que, no seu recente desenvolvimento, vem chamar a atenção para a infância como fenómeno social, objecto de investigação e merecedor da atenção de políticas públicas) acentua a dimensão da criança como actor social, que é influenciado pela sociedade, ao mesmo tempo que, sobre ela, exerce a sua influência.

Quer a psicologia do desenvolvimento, ao acentuar a ecologia do desenvolvimento humano, quer a sociologia da infância, ao perspectivar a infância como construção social realçam os factores histórico-culturais e sociais como profundamente influenciadores do desenvolvimento das crianças. A importância dos contextos como promotores ou inibidores do desenvolvimento tem vindo a ser evidenciada, ressaltando, no primeiro caso, as seguintes características: estabilidade afectiva, experiências

diversificadas, interacção, estímulo, apoio, segurança, articulação intercontextual. O processo de desenvolvimento das crianças requer dos adultos uma atitude concertada de estímulo, por um lado, e de apoio, por outro. Estímulos e apoios assentam numa atitude de observação e de escuta da criança no que ela tem para nos dizer e para nos solicitar, mas também de aceitação dos desafios de mudanças na sociedade que, ela própria, nos vai colocando.

A progressiva integração social activa deve acompanhar, e simultaneamente possibilitar, o desenvolvimento gradual e articulado de competências estruturantes da criança como pessoa autónoma, equilibrada, socialmente inserida. É por isso sobejamente importante que a educação se perspective no horizonte de determinadas competências a desenvolver, tais como: auto-conhecimento, auto-organização e auto--estima, movimentação motora, pensamento conceptual, espírito exploratório na compreensão do mundo, gosto de aprender, capacidade de expressão em diferentes modalidades, interacção social, iniciativa, resiliência.

O desenvolvimento destas competências ocorre num tempo marcado por expectativas culturais veiculadas pelos adultos e em contextos diversificados, com maior ou menor articulação entre si. Nesta malha do tecido social sobressaem a família (se possível alargada), os vizinhos, os amigos, os serviços de saúde, as estruturas locais de Segurança Social, a creche, a escola, as bibliotecas e ludotecas, as actividades culturais, religiosas e desportivas oferecidas pela comunidade, os espaços de serviço público onde a criança vive a sua vida cívica (Moss and Petrie, 2002). É sobretudo nestes contextos que se age e interage, se desenvolvem competências e valores, se aprendem saberes, se vivem experiências, se constrói a identidade pessoal e se promove a integração social. É nestes contextos que a criança é cuidada e educada.

A Criança no Contexto Português

Importa então perguntar quais são **as condições de vida das nossas crianças**. (Para um maior aprofundamento, cf. a secção assinada por Manuel Sarmento). Sendo impossível generalizar, encontram-se algumas tendências que convém destacar por se constituírem problemáticas.

As crianças portuguesas vivem a instabilidade de uma vida familiar, derivada de uma multiplicidade de factores demográficos, culturais e sociais. Sentem a indisponibilidade dos adultos para estarem − e brincarem − com elas, sabendo-se que os pais portugueses são os que, na Europa, menos brincam com os seus filhos[21], negligenciando assim o valor do brincar como exercitação de competências e integração de saberes, evidenciado pelo conhecimento científico, ou relegando-o para os contextos de interacção entre a criança e o computador. As nossas crianças são também alvo da necessidade que os pais sentem de as protegerem dos perigos de uma sociedade cada vez mais atentatória da sua fragilidade, levando a exageros que lhes retiram os tempos e os espaços para as "suas" brincadeiras, nomeadamente com os seus pares, crianças da mesma e de outras idades. Desfrutam pouco da riqueza da vida nas comunidades e contactam predominantemente com o elemento feminino vendo-se assim privadas do equilíbrio entre a quietude normalmente transmitida pelo elemento feminino e a ousadia culturalmente referenciada ao elemento masculino[22]. Crescem numa sociedade que espera da escola o que a escola não está preparada para lhes oferecer ou, quiçá, não deve até esperar-se que ofereça. E passam pela escola sem a ela se afiliar.

As **famílias** são – e devem continuar a ser – o contexto, primeiro e primordial, responsável pela educação das crianças. Mas as condições de vida das famílias na actualidade requerem apoios, desde a 1.ª infância,

[21] Cf. resultados do *Duracell Toy Survey*, segundo o qual apenas 6% das crianças portuguesas referem brincar diariamente com os pais, embora os valores subam para 41% aos fins-de-semana (Em *Jornal de Notícias*, 24 de Outubro de 2007).
[22] Mário Cordeiro. Comunicação pessoal na *workshop* de 29.01.08.

apoios que têm de ser pensados e aceites numa lógica de complementaridade e não de substituição. O envolvimento de ambos os pais na profissão, o novo papel da mulher na sociedade, o valor atribuído à carreira, os novos formatos familiares com a existência de famílias monoparentais e a diluição da família alargada e dos apoios domésticos têm implicações nas condições de cuidados às crianças. As creches surgem, assim, como uma necessidade imperiosa de apoio, mas a função cuidadora e educativa que elas desempenham são igualmente importantes para a coesão social e a vivência democrática quando a taxa de pobreza infantil se situa na ordem dos 23%[23], o desemprego toca à porta de muitas famílias (taxa a rondar os 7,5%), a multiculturalidade[24] se tornou realidade, a imigração precisa de acolhimento e integração e, em suma, a diversidade das condições de vida das crianças pede a complementaridade de contextos promotores do seu desenvolvimento.

Por isso se reconhece cada vez mais, numa lógica de responsabilização social politicamente determinada, a necessidade das **creches** que deverão actuar sempre em estreita articulação com as famílias. Mas reconhece-se também que há outras modalidades de apoio que passam por um maior envolvimento das comunidades locais e por políticas que possibilitem à mãe uma maior permanência em casa (cf. a análise comparativa entre países realizada por Teresa Gaspar para este estudo). No nosso País não existe provisão formalmente reconhecida na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) para a faixa etária dos 0 aos 3 porque se entendeu que é às famílias que compete a socialização primária e a educação das crianças nesta idade (sobre a organização do sistema educativo português, ver secção assinada por Natércio Afonso); no entanto, este entendimento não tem sido acompanhado de políticas familiares e de trabalho consonantes com este ideário. É certo que

[23] Fonte: PNAI, 2006. Cf. também o relatório conjunto da EU sobre a Protecção e Inclusão Sociais que revela que Portugal se encontra em 2.º lugar no grupo dos oito países da União com os níveis mais elevados de pobreza na infância e mais fraca assistência social, segundo notícias da imprensa portuguesa em 25.02.08.

[24] Portugal passou de país de emigração a país de imigração. Segundo dados do INE (2006), o número de crianças imigrantes em Portugal na faixa etária dos 0 aos 14 é de 33 465, o que corresponde a 2% das crianças em Portugal.

existem centros de acolhimento, públicos e privados (infantários, creches, amas), em número cada vez maior. Mas o seu número é ainda insuficiente e o seu funcionamento é, muitas vezes, direccionado para a prestação de serviços de apoio à família no âmbito das políticas públicas de protecção social do Ministério do Trabalho e da Segurança Social, com desvalorização do papel educativo, também ele social, que em si encerram.

Evidenciam-se, neste sector, dois problemas: o problema da quantidade e o da qualidade. No caso do primeiro existe uma tendência que vai no sentido da sua resolução. No segundo caso, porém, há um longo caminho a percorrer, mas há também a possibilidade de aprender com as instituições de sucesso[25] não para copiar ou legislar, mas para evidenciar a capacidade de criar respostas em função da especificidade dos contextos.

O apoio às famílias no sector da educação não se esgota no tempo da creche; prolonga-se na educação pré-escolar e na escolarização propriamente dita, sem contudo deixar de respeitar e incentivar o papel das famílias, também imprescindível nestas idades.

Para o período dos 3 aos 5 anos, a LBSE prevê a **educação pré--escolar** formal, facultativa, considerada como "primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida (…) complementar à acção educativa da família", sob controlo do Ministério da Educação, com uma rede de jardins-de-infância estabelecida em 1977. Para além da rede do ME, existem equipamentos de pré-escolar dependentes de outros departamentos governamentais, nomeadamente do MTSS e do Ministério da Justiça, e da iniciativa privada ou das IPSS. Todos estão formalmente obrigados a seguir orientações curriculares fortemente definidas pelo ME, embora, na prática, se verifique uma

[25] Pode referir-se, como exemplo, a Misericórdia de Lisboa, instituição considerada de excelência no relatório dos peritos da OCDE sobre a situação portuguesa (cf, DEB, 2000 e OCDE, 2001). Tem serviço de creche e apoia e supervisiona o trabalho das amas que cuidam das crianças no respectivo domicílio.

diversidade de orientações que variam entre lógicas de acolhimento e de escolarização precoce. A dupla tutela é referida, por vezes, como um problema, mas uma tutela única e forte do ME é também apontada como negativa por ser inibidora de iniciativas mais contextualizadas. A taxa de escolarização neste nível etário atingiu em 2006-2007 os 78%, sendo que 52% frequentavam estabelecimentos públicos.

Um dos problemas recorrentemente apontados situa-se na transição da educação pré-escolar para a educação escolar propriamente dita e denota uma falta de articulação intercontextual provocada por duas culturas profissionais isoladas: a dos educadores de infância e as dos professores do 1.º ciclo do ensino básico, não obstante esta articulação estar bem conseguida nas orientações curriculares para a educação pré--escolar e para o 1.º ciclo do ensino básico. Veremos mais adiante outras situações semelhantes de desarticulação e falta de intercompreensão, contribuindo para olhares parcelares, a-sistémicos, estilhaçantes, sobre a criança. Trata-se de um problema a ter em consideração já que parece recaírem nas desarticulações (entre níveis de escolarização, entre discursos e práticas, entre políticas sectoriais) alguns dos principais problemas com que se debate a educação das crianças dos 0 aos 12 anos, em Portugal.

Mas voltemos agora o nosso olhar para o que acontece no período de escolarização. Se a educação pré-escolar tem uma função predominantemente socializadora, a **escolarização básica** orienta-se para a estruturação dos saberes de base, indispensáveis a cada cidadão. A criança que entra na escola muda o seu estatuto passando a assumir o papel de criança-aluno, papel que o pré-escolar já vinha preparando.

O 1.º ciclo do ensino básico, obrigatório, abrange as crianças dos 6 aos 10 anos e corresponde ao que, em muitos países, se continua a chamar ensino primário ou elementar. No discurso legislativo da LBSE pretendia-se que o 1.º ciclo do ensino básico fosse a primeira etapa de um contínuo constituído por três ciclos sequenciais articulados. Neste ciclo, o ensino prevê-se "globalizante, da responsabilidade de um professor

único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas" (art.º 8.º). Na prática, é geralmente organizado por anos de escolaridade, à excepção das escolas em que os poucos alunos não justificam separações. A coadjuvação, quando existe, circunscreve-se a áreas específicas que normalmente se restringem a educação física, educação musical e língua estrangeira ou em função de alunos com dificuldades especiais integrados na turma. O currículo, definido a nível nacional, concentra-se no ensino da leitura, escrita e cálculo e inclui outras áreas como música, desenho, trabalhos manuais, educação física – integradas na área curricular de Expressões (DL. 286/89) – e, hoje, inglês, cuja oferta se processa predominantemente num formato extra-curricular. O desenvolvimento recente das medidas educativas tem revelado uma tendência, nalguns casos discutível, para remeter estas últimas actividades para as chamadas áreas de enriquecimento curricular, embora a legislação referida as inclua explicitamente no currículo prescrito, com finalidades formativas bem determinadas.

Na previsão legislativa, o 2.º ciclo, igualmente obrigatório e envolvendo crianças dos 10 aos 12 anos de idade, devia organizar-se "por áreas interdisciplinares de formação básica" e desenvolver-se "predominantemente em regime de professor por áreas", concepção que presidiu à elaboração do currículo de 1989 (DL n.º 286/89). Reconhece-se, nestas determinações, uma preocupação pela sequencialização suave nas transições, prevendo a passagem de um professor em monodocência ou monodocência coadjuvada para uma equipa, ainda restrita, de professores por áreas disciplinares, assegurando-se, assim, o grau de afiliação interpessoal e de estabilidade necessária à qualidade de vida da criança-aluno e salvaguardando o acesso, ainda predominantemente globalizante, ao conhecimento. Porém, de uma relação diádica (aluno-professor monodocente), a criança passa, na prática, a interagir com um número de professores que pode ascender a dez visto que o currículo, muito atomizado, é gerido numa lógica fortemente marcada pela matriz dos campos de saber disciplinarmente estabelecidos. Foi recentemente

anunciada pela ministra da Educação a intenção do ME para concentrar disciplinas e professores[26].

Para além da relação com os saberes inerente à dispersão curricular e da diversidade afectivo-relacional, alteram-se também abruptamente, na passagem de ciclo, as condições de espaços e tempos. De uma escola de pequenas dimensões e uma sala única, onde tudo é próximo e familiar, o aluno passa para uma escola de tamanho médio com aulas em salas diversificadas obrigando ao transporte e guarda de pertences. Também a organização dos tempos é diferente: mais rígida e determinada pelos tempos disciplinares acentuando a ideia de cada disciplina como um compartimento de saber.

Sendo no mínimo estranho este desfasamento entre os discursos e as práticas, importa compreender as razões que lhe subjazem. Identificam-se então questões que se prendem com a tipologia de professores, a gestão de recursos humanos e a distribuição de horários. É que uma escola é muito mais do um espaço e um tempo. É sobretudo uma cultura. E podemos dizer que as culturas profissionais dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico são diferentes, por vezes antagónicas, originárias de formações com origens e tradições históricas diferenciadas e traduzidas em representações distintas sobre a educação e a profissionalidade docente. O professor do 1.º ciclo é um professor que pensa na criança e nas suas aprendizagens estruturantes; os professores do 2.º ciclo pensam fundamentalmente na sua disciplina e no seu ensino. Como afirma Natércio Afonso, "para os primeiros o que interessa é que os alunos aprendam, enquanto que para os segundos o que interessa é que a sua disciplina seja aprendida". Poderemos dizer que se trata da influência da formação inicial, historicamente separada e com distintos referenciais de forte tradição. Mas é estranho que nem a presença dos dois perfis de formação na mesma instituição (ESEs) tenha conseguido apagar essas culturas. Com efeito, parece que a formação de professores para o 2.º ciclo tendeu a balizar-se pelos modelos universitários

---

[26] Declarações divulgadas pela Agência Lusa em 12.02.08. (cf. O Portal da Educação em www.educare.pt, acessado em 27.02.08).

tradicionais de matriz disciplinar e não tanto pelo conhecimento profissional do que é ser professor de crianças neste nível etário.

A operacionalização da ideia de uma educação básica que se estende até aos 15 anos tem levado a uma reestruturação da rede escolar com a criação de escolas básicas integradas e agrupamentos de escolas como unidades de gestão integradas, mas também nesta matéria se tem assistido, na prática, a uma tendência no sentido das culturas dominantes no ensino secundário e no 3.º ciclo do ensino básico influenciarem os professores dos outros níveis de ensino o que os leva a, cada vez mais, distanciarem a criança do centro da sua atenção.

Está para além do âmbito deste estudo a consideração da educação no 3.º ciclo, mas não pode deixar de reconhecer-se que a ideia de um ensino básico de nove anos, sequencialmente articulado, acabou por traduzir-se, na prática, numa justaposição de três subunidades com culturas identitárias herdadas do ensino primário, do ensino preparatório e do ensino secundário. A reorganização não fez a diferença; apenas juntou, mesmo quando os três ciclos coexistem no mesmo edifício ou em edifícios agrupados.

Vários problemas se detectam no processo de escolarização das crianças, problemas a que já se fez referência no Seminário realizado em 2006 no âmbito do Debate Nacional sobre a Educação[27] e que, ao longo desta secção, se evidenciaram. Mas é justo também reconhecer os progressos realizados nos últimos 30 anos. Assim, na secção seguinte, serão referidos os progressos e sintetizados os problemas mais candentes.

Progressos e Problemas na Educação das Crianças em Portugal

O estudo realça um conjunto de iniciativas que, em Portugal, evidenciam uma cuidada atenção à educação das crianças e que se

[27] Cf *powerpoint* da apresentação de Isabel Alarcão (disponibilizado no *site* do DNE).

manifestam na legislação, em estudos científicos e na pedagogia da infância.

No seu contributo, Manuel Sarmento realça um conjunto de medidas legislativas que confirmam o que acaba de ser dito e de entre as quais se destaca: a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo, a ratificação da Convenção sobre os Direitos da Criança, a criação das Comissões de Protecção de Menores, a Lei-Quadro da Educação Pré--Escolar, a criação do PEETI (Programa para a Erradicação da Exploração do Trabalho Infantil), a reforma do sistema jurídico de protecção das crianças, a lei da adopção, a proibição dos castigos corporais.

Trata-se de um conjunto de medidas de protecção, apoio e educação. Num contexto mais alargado, mas de grande pertinência, se inserem também as medidas de protecção à maternidade com licenças mais amplas, a expansão dos serviços de apoio extra-escolar, a educação dos agentes educativos, a escolarização obrigatória até aos 15 anos, as actividades de enriquecimento curricular e a escola a tempo inteiro. A tendência para o alargamento dos serviços destinados às crianças dos 0 aos 3 anos de idade e a total cobertura da rede do pré-escolar foi recentemente anunciada pelo senhor Primeiro-Ministro no Parlamento (13.02.08).

No campo científico, para além das investigações realizadas no contexto académico, há que realçar – por se tratar de estudos do CNE no âmbito do qual também este se insere – três outros estudos recentes: a) *Educação de Infância em Portugal. Situação e contextos: uma Perspectiva de Promoção de Equidade e Combate à Exclusão*, coordenado por Teresa Vasconcelos (2003); b) *Identificação de Riscos Educativos no Ensino Básico* também com data de 2003, coordenado por Maria Madalena Mendes de Matos e Isabel Duarte; e c) *Saberes Básicos de todo o Cidadão no Século XXI* (2004), coordenado por António Francisco Cachapuz.

Na dimensão pedagógica é de salientar as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, a legislação sobre a *Gestão Flexível do Currículo* (Despachos SEEI n.os 4848/97 e 9590/99) e a subsequente *Reorganização Curricular para o Ensino Básico* (DL 6/2001) e iniciativas de promoção da qualidade como o projecto "*Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*", da responsabilidade da Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Portugal posiciona-se assim no alinhamento do conjunto das tendências expressas no Relatório Comparativo Internacional da OCDE (2001). Subsistem, contudo, problemas sobre os quais se esperam decisões.

Numa tentativa de síntese, resumem-se aqui as áreas consideradas problemáticas. Mas desde já se afirma que uma ideia-chave emerge como transversal aos problemas identificados: **desarticulação.**

– **Desarticulação entre políticas que influenciam a vida da criança**: políticas de saúde, de segurança social, de educação, de família, de emprego e de cultura, a nível nacional e municipal. Esta disparidade de olhares, por vezes muito fechados no seu âmbito restrito, ignora a criança na sua globalidade e na ecologia do seu desenvolvimento e revela a ausência de uma política global, integrada, para a infância. Ainda nesta matéria é de referir a desarticulação de políticas entre sucessivos governos, como se tudo tivesse sempre de ser questionado e alterado, provocando descontinuidades, ambiguidades, desalento e falta de confiança. Como exemplo desta desarticulação pode referir-se o investimento feito no processo associado à Gestão Flexível do Currículo na década de 1990, que antecedeu e fundamentou a Reorganização Curricular, envolvendo escolas, professores e investigadores, e inclusivamente estudos avaliativos sobre ele produzidos[28], a que as políticas subsequentes não deram qualquer continuidade nem

[28] Cf.Alonso, L. Peralta, H e Alaiz, V. (2001). Parecer sobre o *Projecto de Gestão Flexível do Currículo*, a pedido da SEEI.

clarificaram aspectos de eventual reformulação, agravando as desarticulações e ambiguidades vividas nas escolas.

– **Desarticulação entre uma vida das crianças, desacompanhada, e uma excessiva institucionalização do seu tempo.** Como resposta à necessidade de as proteger de uma sociedade agressiva, as crianças passaram a estar institucionalizadas, despendendo muito tempo nas instituições, nos mesmos espaços, o que implica um domínio, pelos adultos, do espaço e do tempo que lhes é próprio (tempos livres), propiciador de brincadeiras de criatividade e regulação autónomas. Passou-se do vazio ao exagero, sendo necessário harmonizar o tempo do currículo, do lazer e da família.

– **Desarticulação entre as intenções democratizadoras dos documentos curriculares e da legislação e o pouco apoio dado a crianças com pertenças sociais e culturais diversificadas** no interior das práticas de ensino na escola, o que se traduz no acumular de retenções e desistências (4,9% no 4.º e 10,4% no 6.º ano de escolaridade, referente a 2005-06[29]) com inerente perda de auto-estima e inviabilização prática da determinação de escolarização obrigatória até aos 15 anos ou benevolência nas classificações com efeitos igualmente perversos.

– **Desarticulação entre documentos enquadradores**, de entre os quais se destacam os documentos curriculares, matéria sobre a qual, como salientou Luísa Alonso na *workshop* realizada, reinam ambiguidades provenientes da disparidade de documentos nem sempre coerentes, impeditivos de uma leitura clara do currículo nacional.

– **Desarticulação entre o discurso e as práticas** que se manifesta a vários níveis como, por exemplo, no fosso entre os propósitos do actual 1.º ciclo do ensino básico com ênfase nas competências básicas estruturantes do conhecimento e a sua concretização ou, como já foi acentuado, na distância entre o ideário presente na LBSE relativamente à articulação entre ciclos de educação básica, nomeadamente entre o 1.º e o

---

[29] Fonte: *Números da Educação*, em www.gepe.min-edu.pt

2.º ciclo do ensino básico e a sua concretização ao nível da organização logística, dos currículos e das práticas. Um problema que requer uma solução urgente.

– **Desarticulação entre o ideal, bem apregoado, da qualidade e a sua monitorização**, no fundo a desarticulação que está na origem de muitas outras e que necessita de uma definição clara do que deve cair no âmbito da legislação, das orientações, da autonomia de instituições e de educadores para evitar que excessivas regulamentações asfixiem a criatividade pessoal e local mas também que a ausência de supervisão e monitorização promova uma cultura de pouca qualidade e exigência.

Da Desarticulação à Coerência

Se a ideia de **desarticulação** traduz o âmago dos problemas encontrados, a noção de **coerência** indicia a lógica de soluções a adoptar.

Uma política integrada do desenvolvimento educativo para a faixa etária dos 0 aos 12 anos deve eliminar ou, pelo menos, reduzir as discrepâncias: a) na articulação entre sectores intervenientes e b) na sequencialização de contextos educativos e aprendizagens. E isto com sustentação: a) no processo holístico de desenvolvimento; b) na compreensão do que é cuidar e educar; c) nas circunstâncias da sociedade moderna incluindo necessidades e expectativas e d) nas competências básicas desejáveis e possíveis.

Como afirma Teresa Vasconcelos neste estudo, é relevante

> "dar continuidade ao desenvolvimento da educação de infância em Portugal (…) concebida como:
> – uma primeira etapa da educação básica, em estreita ligação com o 1.º ciclo da escola básica;
> – abrangendo as crianças dos 0 aos 6 anos (e não apenas dos 3 aos 6), em interface com as políticas sociais, ligadas às famílias, à educação de adultos, à qualificação da população activa, à criação de redes de suporte às famílias e ao

desenvolvimento local, enfim à garantia de coesão social – aqui expressando-se claramente num *continuum* dos 0 aos 12 anos".

Na mesma linha de pensamento, Maria do Céu Roldão apresenta alguns princípios que devem presidir a uma escolarização integrada, a saber: a) continuidade na dimensão curricular, organizativa, vivencial; b) inclusão de todo o percurso educativo na mesma instituição; c) incentivos ao trabalho integrado entre docentes e entre crianças de várias idades; d) construção de referenciais de competências a desenvolver ao nível formal e não formal.

Propõe-se, assim, uma atenção muito cuidada a algumas áreas de intervenção com vista a uma **coerência educativa global** e que a seguir se identificam.

– **Cobertura da faixa etária dos 0 aos 3 anos**, com medidas dirigidas a: a) articulação entre tutelas; b) apoio à família; c) despiste atempado de situações de risco.

– **Atendimento, alargado, às crianças**, com medidas no plano social, cultural e escolar, numa articulação de actividades escolares e não-escolares, diversificadas mas sem serem asfixiantes ou demasiado institucionalizadas. Um atendimento que atenda à diversidade pessoal, cultural e social de cada criança e de cada família permitindo educar todos para o máximo desenvolvimento possível de cada um.

– **Articulação entre a educação pré-escolar e o ensino básico**, de modo a assegurar a continuidade das competências em desenvolvimento, a iniciação às literacias, o acesso gradual da criança aos saberes e processos estruturantes da construção de conhecimento do mundo nos domínios básicos do saber científico, mas também a interacção com as famílias e a comunidade.

– **Reestruturação da organização escolar dos 6 aos 12 anos** com aproximação do actual 2.º ciclo do ensino básico ao 1.º ciclo e estabelecimento de uma unidade de escolarização sequencialmente

articulada no plano normativo, organizacional, curricular e pedagógico. Este ciclo básico de 6 anos visaria neutralizar as transições bruscas identificadas a nível da relação da criança-aluno com: a) o espaço-escola; b) as áreas e os tempos de organização do trabalho curricular; c) a afiliação aos professores; d) o seu papel de aluno; e) o desenvolvimento gradual das competências esperadas.

Face à relevância que a matéria referida neste último ponto tem merecido ultimamente, dedica-se-lhe uma maior atenção. Convém, para já, destacar que um ciclo articulado de 6 anos se inscreve numa tendência manifestada nos países analisados por Teresa Gaspar. Admite-se a possibilidade da sua sub-divisão em períodos de 4+2 ou 3+3, não se encontrando razões psicológicas ou curriculares de fundo para se optar por um ou outro dos modelos. As razões serão mais de natureza conjuntural. Assim, por exemplo, se o primeiro cenário tem a vantagem de provocar menos rupturas relativamente ao *status quo* tem, porém, a desvantagem de poder não provocar conflitos cognitivos nas culturas profissionais estabelecidas, as quais, como salientámos, precisam de ser questionadas se queremos que alguma inovação possa acontecer. Nesse sentido, o modelo 3+3 poderia oferecer uma oportunidade de confronto, reflexão e reorganização. Uma terceira alternativa poderia contemplar o esquema 2+2+2 existente noutros países, mas a eventual vantagem de poder ser motivante para as crianças ultrapassar etapas parece não compensar o risco de se introduzir mais uma possível descontinuidade.

Porém, mais do que centrar a discussão em períodos e sequências escolares, é mais importante pensar a reorganização em termos dos seus conceitos estruturantes, como bem nota Maria do Céu Roldão. E os termos estruturantes têm como pilares: a natureza do desenvolvimento das crianças, as competências a adquirir, o currículo que visa e permite a sua aquisição, a relação pedagógica que favorece o binómio estímulo--apoio. Daí se partirá para a organização do trabalho docente, em consonância. Face às características da apropriação do saber pelas crianças, mais global do que analítica, o currículo deve seguir uma matriz integrada, globalizante, embora com progressiva disciplinarização (mas

sem excessiva atomização) que preveja a mobilização articulada dos diversos saberes face a situações de aprendizagem portadoras de sentido para as crianças. A relação pedagógica gerada na interacção com um número diversificado (mas não exagerado de docentes) e com clara identificação de uma ou duas figuras de referência, dará sustentabilidade afectiva ao percurso escolar.

Recomenda-se, para este ciclo de seis anos, o regime de mono--docência com progressiva co-adjuvação, pelo menos em duas áreas, uma mais voltada para as ciências e outra para as letras (para utilizar uma terminologia clássica), mas idealiza-se um modelo mais interessante e mais flexível assente em "equipas multidisciplinares", consistentemente lideradas, constituídas por professores especialmente vocacionados para a difícil tarefa de iniciar as crianças no domínio das literacias basilares (perfil que, infelizmente, começa a escassear) e professores mais orientados para o conhecimento disciplinar, embora ainda integrado. Neste entrosamento entre professores seria de conceber que os primeiros, para além de um maior envolvimento nos primeiros anos de escolaridade, acompanhassem os alunos até ao final do ciclo, mantendo assim a desejável afiliação, podendo, para o efeito, intervir em áreas curriculares não disciplinares como o estudo acompanhado, as áreas de enriquecimento curricular ou as actividades de apoio a alunos com dificuldades básicas. A intervenção dos segundos deveria ser progressivamente acentuada ao longo do ciclo, consolidando assim a continuidade num currículo gradualmente orientado para os saberes disciplinares, não excessivamente compartimentados. Este modelo, já defendido noutro lugar, permitiria articular a "exigência da competência disciplinar face ao crescente desenvolvimento do conhecimento" sem relegar para um plano secundário a "importância do vínculo pedagógico, da relação de pessoalidade e do conhecimento interpessoal que a actual organização do ensino desestabiliza com a entrada do aluno no 2.º ciclo do ensino básico" (Alarcão *et al.,* 2006:67). Com este modelo promover--se-ia também o diálogo entre as duas culturas profissionais que ainda subsistem e, presumivelmente, desenvolver-se-ia uma cultura que, de

cruzada, desejavelmente se transformaria numa cultura profissional partilhada.

Como todas as inovações, também esta não é isenta de riscos. O primeiro diz respeito à possível descoordenação das "equipas multidisciplinares", pelo que será desde já de alertar para a necessidade de uma inequívoca coordenação pedagógica e curricular. Um segundo risco reside na eventual influência disciplinar e académica dos actuais professores do 2.º ciclo sobre os seus colegas do 1.º ciclo, o que seria indesejável, pois poderia aniquilar a organização curricular que se pretende em espiral, de matriz holística, assente em actividades integradores dirigidas para o desenvolvimento de competências básicas. O terceiro risco prende-se exactamente com a questão das competências básicas. Aproximar o 2.º do 1.º ciclo do ensino básico não pode traduzir--se num recuo histórico que confine a educação de base, no sentido que lhe atribui Maria do Céu Roldão, à idade dos 12 anos. Este risco tem implicações no modo como poderá vir a ser concebido o 3.º ciclo que deverá ainda servir os objectivos de educação básica, não obstante permitir já alguma diversificação de percursos. Finalmente o quarto risco é o da inércia perante as dificuldades que uma tal mudança naturalmente acarretará. Ora, como muito bem salientou Manuel Rangel na *workshop* que tem vindo a ser referida, não é de esperar, nem é desejável, que o corpo docente actual possa, de um momento para o outro, leccionar áreas disciplinares mais abrangentes para as quais não está preparado, pelo que é de admitir, pelo menos transitoriamente, a existência de situações diversificadas, numa aproximação gradual à situação ideal. Embora concordando com esta estratégia de aproximação, é até de se questionar se, na lógica de uma gestão de recursos adequada, da responsabilidade da escola, não será de admitir, mesmo no futuro, situações de flexibilidade com base no reconhecimento das competências pessoais dos professores para além das que derivam estritamente da sua habilitação académica.

A terminar esta secção, gostaria de retomar a ideia de Luísa Alonso[30] ao defender **Um Referencial Integrado de Educação de**

[30] Comunicação pessoal na *workshop* de 29.01.08

Infância que desse coerência aos cuidados e à educação nesta faixa etária e no qual se enquadrassem as decisões que vão sendo tomadas.

A Finalizar

Apontaram-se algumas áreas de intervenção prioritária. Mas importa não perder de vista que medidas que venham a ser tomadas nestes sectores estão sob a influência da teia de culturas e decisões referentes a contextos sociais, culturais e políticos mais alargados e relativamente aos quais nos permitimos fazer as seguintes recomendações:

1. Investimento na educação de infância

Pressupõe um investimento por parte das famílias, do Estado e da sociedade em geral, numa assunção clara do princípio da responsabilidade pelo cumprimento dos direitos da criança e visando a igualdade de oportunidades e a criação de contextos familiares, sociais e escolares com dimensão verdadeiramente educativa.

2. Dimensão educativa alargada

Cuidar da criança implica olhar para ela na sua globalidade. Recomenda-se um alargamento dos apoios destinados às crianças dos 0 aos 3 anos de idade, a profissionalização das amas e uma intencionalidade educativa mais explícita, uma continuidade nas transições entre fases educativas, uma melhor oferta de ocupação dos tempos livres, uma articulação entre serviços sociais e serviços educativos que ultrapasse a tradicional associação de serviços de carácter social às populações mais carenciadas e de serviços educativos às mais favorecidas, uma maior articulação entre as famílias e as outras entidades educativas.

3. Intervenção atempada e equipas inter-profissionais de cuidados às crianças

As respostas aos problemas actuais da infância exigem respostas interdisciplinares, holísticas, diversificadas e, muitas vezes, locais pelo que se recomenda o incentivo ao trabalho em equipa entre profissionais com valências diversificadas como é o caso da saúde, da educação, da cultura, do apoio social.

4. Articulação das políticas educativas com as políticas familiares e sociais

O princípio de que a educação pré-escolar e escolar é complementar da acção educativa da família requer condições de "educabilidade", de participação nos centros educativos, de articulação entre trabalho e educação dos filhos, condições que devem ser tidas em conta nas políticas familiares e sociais.

5. Reconfiguração da escola

À escola têm vindo a ser progressivamente atribuídas mais funções sem que, contudo, se tenha ainda registado um pensamento profundamente transformador. O conceito de "escola de espectro lato" como centro comunitário, polivalente, organizado numa perspectiva de abertura à sociedade e à aprendizagem ao longo da vida, com expressão já visível na Holanda, deverá constituir um referente a explorar até pela ligação que possibilita com políticas de formação de adultos, incluindo os próprios pais e também com políticas municipais numa lógica de "a cidade como escola".

6. Formação dos profissionais da educação

Os professores são os principais agentes da construção de uma coerência educativa pelo que este mesmo princípio deve regular a sua formação. As recentes alterações ao enquadramento jurídico da formação de professores (ao definir um licenciado em educação básica como ponto

de partida para a formação pós-graduada, com perfis compósitos de educadores de infância, professores do 1.º e do 2.º CEB) poderão contribuir não só para o desenvolvimento de uma cultura profissional comum como para uma adequada integração de para-profissionais habilitados com a licenciatura em Educação Básica. A recomendação, nesta matéria, vai para a atenção aos dispositivos de formação e sua avaliação.

7. Avaliação da qualidade e monitorização

Transformar implica avaliar, conhecer, intervir. Mas implica também envolver os principais actores no processo de transformação. É recorrente a chamada de atenção para o fosso entre os discursos (políticos e até profissionais) e as práticas educativas. Muitas das mudanças defendidas e legisladas têm-se desarticulado recorrentemente pela pressão das culturas organizacionais e profissionais existentes. Para minorar essa fragilidade, recomenda-se a organização, sistemática, de mecanismos de supervisão na sua dupla vertente de monitorização e de formação em contexto de trabalho.

Em **conclusão**, uma oferta alargada de formação de qualidade, regida por princípios de **coerência educativa** e sustentada por uma atenção ao ser único que é cada **criança** e pelo investimento a que a mesma tem direito permitirá – assim o esperamos – uma realização das potencialidades de cada criança e uma integração, progressivamente mais participativa, na transformação e no progresso sociais com rumo a uma sociedade mais coesa, mais educativa, mais optimista e mais orientada para o futuro.

Referências

Alarcão, I., Andrade, A. I., Couceiro, F., Santos, L. e Vieira, R. M. (2006). O Processo de Bolonha como oportunidade para renovar o ensino superior: o caso particular da formação de professores do ensino básico na Universidade de Aveiro. *Revista de Educação*, vol. XIV, 1, 57-76.

DEB (2000*). Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal. Estudo da OCDE.* Edição bilingue. Lisboa: DEB.

Moss, P. and Petrie, P. (2002). *From Children's Services to Children's Spaces: Public Policy, children and Childhood*. London: Routledge/Falmer.

OECD (2001). *Starting Strong: Early Childhood Education and Care. Education and Skills*. Paris: OECD.

ANEXO

A Educação dos 0 aos 12 anos
Relato-síntese da *Workshop* do Estudo

A *workshop* contou com a presença de todos os autores dos textos e dos seguintes analistas convidados: Madalena Alves, João Formosinho, Maria Stella Aguiar, Conceição Lopes, António Ponces de Carvalho, Manuel Rangel, Mário Cordeiro, Ana Maria Vieira de Almeida, Isabel Alçada, Luísa Alonso e António Carmelo Rosa.

O presente relato integra também os contributos de Isabel Carvalho Guerra e de Eduardo Sá que, embora não tendo participado na *workshop*, apresentaram comentários escritos sobre os textos que foram convidados a analisar.

O Presidente do CNE, Professor Júlio Pedrosa, moderou os trabalhos, agradeceu aos autores do estudo e justificou o interesse do CNE por esta temática emergente do Debate Nacional sobre Educação (DNE). A introdução ao tema esteve a cargo da Prof.ª Isabel Alarcão, coordenadora do estudo, que se congratulou com a iniciativa do CNE e com a confiança depositada na equipa. Agradeceu o trabalho apresentado por cada um dos elementos, bem como a disponibilidade do grupo de analistas convidados, enunciando, em seguida, os princípios que estiveram na base da elaboração dos textos.

Os resultados deste estudo deverão ser apresentados num seminário aberto e motivar, eventualmente, a elaboração de uma recomendação ou parecer por parte do CNE.

- focalização na criança;
- exclusão do 3.º ciclo do ensino básico;
- não ter cariz académico e ser direccionado para os parceiros sociais interessados na educação, nomeadamente os que estão representados no CNE.

Das ideias expressas nesta *workshop*, destacam-se as seguintes:

- A metodologia adoptada (circulação dos textos entre os diferentes autores), que permitirá a cada um integrar no seu texto a opinião dos outros (intertextualidade), foi assinalada como muito positiva;

- Apesar da diversidade das abordagens, o estudo permite fazer uma caracterização do período em análise e apontar caminhos para a intervenção.

1. Enquadramento

O desenvolvimento da criança

Para Maria Stella Aguiar, a noção de desenvolvimento apela à aprendizagem/conhecimento de nós próprios, dos outros e do mundo que nos rodeia. Realçou a visão holística do desenvolvimento psicológico enunciada por Gabriela Portugal. Embora alguns teóricos acentuem os efeitos dos factores contextuais, permanecem ainda clivagens. A questão está em compreender o que pode afectar o desenvolvimento para propor a oferta educativa mais adequada.

No entender de Gabriela Portugal, a preocupação com o desenvolvimento holístico da criança é importante para assegurar que todas as dimensões sejam satisfeitas.

O conhecimento que decorre das neuro-ciências, nomeadamente o contributo da investigação neuro-magnética funcional, embora não tenha sido muito trabalhado, foi apontado (Ponces de Carvalho e Mário Cordeiro) como importante para este estudo, na medida em que nos traz muita informação sobre o modo como os seres humanos aprendem.

O contexto sócio-cultural

Referindo-se ao texto apresentado por Manuel Sarmento, Conceição Alves emitiu o seguinte comentário:

O enquadramento social e civilizacional dos mundos de vida das crianças, feito por Sarmento, é positivo mas carece de algum enquadramento histórico. Há uma visão fragmentada da história, como se o olhar da sociedade portuguesa sobre a criança fosse em fatias e não sistémico.

Em vez de características deviam usar-se parâmetros ou componentes, por serem mais dinâmicos (e a infância tem uma dinâmica mutável) e se aproximarem mais de uma visão holística da realidade, aprofundando alguns deles. Mais do que explicar as causas, era importante explicar esses parâmetros na lógica dos efeitos.

O texto devia clarificar de que crianças e famílias falamos porque elas não são neutras. A educação pública tem respostas diferentes a dar em função da concepção de educação das diferentes classes sociais.

É importante ter em conta a cultura embrionária das crianças, a participação da criança naquilo que é o seu projecto de existência e de construção da sua autonomia no qual os adultos e a educação têm o papel de assessorar.

Aspectos a acrescentar/aprofundar:

- media/educação, na lógica dos usos e efeitos;
- desafio da cultura da participação na contemporaneidade;

– ideologia/criança/poder (interacção adultos/crianças/instituições);
– condição económica da criança.

Para Isabel Guerra "a sociologia da infância enfatiza sobretudo os factores sociais e históricos que influenciam o desenvolvimento da criança, a evolução no tempo e no espaço do estatuto da criança e o papel das instâncias de socialização". Contudo, a diversidade de crianças e contextos, de variáveis e de instâncias de enquadramento torna difícil a realização de uma sociologia da infância. Preconizando uma exploração das dimensões sociológicas da infância que amplie a que é apresentada no estudo, esta analista propõe um "caderno de encargos" para uma pesquisa que permita responder a questões como:

– Quais as condições sociais que apoiam/perturbam o desenvolvimento infantil nestes grupos etários?

– Quais as vulnerabilidades e as necessidades emergentes das transformações da modernidade a que precisamos estar atentos?

– Quais os impactes das novas dimensões indentitárias/ /individualismo moderno nas formas de enquadramento e protecção das crianças nestas idades?

– Entre as famílias, a escola e o Estado qual o estado da arte em matéria de protecção à criança?

No contexto do presente estudo, sugere o aprofundamento de duas dimensões sociológicas, uma da esfera privada e outra da esfera pública. A primeira deverá interrogar a rede de relações que rodeia a criança, do ponto de vista do suporte à família restrita, enquanto a segunda deverá analisar os dispositivos de responsabilização institucional e de delegação do trabalho de socialização da infância fora da família restrita (escola e políticas de protecção social).

Na opinião de Gabriela Portugal, aquilo em que a criança se torna depende da cultura em que ela se desenvolve. Portanto, o que serve numa

cultura, em termos de desenvolvimento, pode não ser o desejável noutra. O problema está nas nossas representações acerca da criança. Para esta autora, ver do ponto de vista da criança é o grande desafio porque se continuarmos a não atender à realidade da criança e ao que é importante para ela, provavelmente, as coisas estarão votadas ao insucesso.

2. Política Global de Educação para a Infância

A existência de políticas públicas de educação de infância foi questionada por João Formosinho, embora a omissão também possa ser considerada uma opção política, como defendeu Natércio Afonso.

A necessidade de se conceber a educação de forma sistémica e de se pensar uma política global para a educação da criança foi reconhecida por diversos intervenientes.

No entender de Isabel Alçada, o tempo é, talvez, a inquietação fundamental da arquitectura dessa política global de educação. As actividades de educação intencional roubam o tempo necessário à auto-organização da criança, daí que isso deva ser tomado em conta quando se delinearem as linhas prospectivas.

Embora reconhecendo a necessidade de estabelecer políticas globais para a infância, Teresa Vasconcelos defendeu que se devem acautelar os poderes do Estado em relação à faixa dos 0 aos 3 anos, enquanto Manuel Rangel espera que o estabelecimento dessa política global não signifique mais uniformização.

Qualquer estratégia deve valorizar a emergência de múltiplas modalidades de execução, defendeu Isabel Alçada. Todo o desenvolvimento curricular deve ter referências (orientações) sem dar modelos únicos. As formas de aplicação que as instituições encontram é que poderão fazer a diferença.

Luísa Alonso propôs a concepção de um projecto integrado de educação para a infância que integre um referencial para a educação das crianças dos 0 aos 12 e se enquadre na formação ao longo da vida.

Para Isabel Alçada é importante que se operacionalizem as competências básicas de forma compreensível para todos e não apenas para aqueles que se interessam por educação, recomendando, portanto, clareza na forma como a educação é apresentada à sociedade.

No entender de Manuel Carmelo Rosa, será importante que este estudo equacione o multilinguismo e as aprendizagens básicas para que, em seguida, o CNE possa fazer propostas de operacionalização. Considerou também que os contextos são fundamentais para a aprendizagem, pelo que não bastará investir na educação, outros factores terão de ser associados.

Educação dos 0 aos 3 anos de idade

Todos parecem estar de acordo quanto à necessidade de repensar a educação dos 0 aos 3 anos de idade, as dúvidas surgem quando se pretende definir o tipo de intervenção.

Teresa Vasconcelos referiu a necessidade de intervenção precoce (que outros consideram que se deve designar por atempada), na medida em que a ausência da mesma penaliza, sobretudo, as famílias mais desfavorecidas.

Argumentando a favor desta intervenção, Mário Cordeiro referiu que a partir dos 2 anos de idade é necessário um contacto social inter-pares e que, por outro lado, há estudos que mostram que o investimento na gravidez e na educação dos 0 aos 3 é aquele que, a médio prazo, pode ter melhores resultados.

Madalena Alves lembrou que a introdução de dados estatísticos sobre crianças abrangidas pelas instituições existentes seria importante para ajudar a repensar a resposta dos 0 aos 3 anos de idade.

Ao referir-se à integração da faixa dos 0 aos 3 num ciclo educativo, Ana Maria Vieira de Almeida manifestou alguma inquietação, dado que este período é fundamental para que criança adquira a confiança necessária às suas aprendizagens, e colocou as seguintes questões:

– Como transferir para a esfera pública o que era apanágio das famílias?

– Ao fazê-lo não estaremos a admitir a falha das famílias?

– É preciso acautelar os poderes do Estado na educação da primeira infância (qualquer Estado totalitário gostaria de o fazer...).

– Ainda que as instituições possam dar melhores condições às crianças desfavorecidas, não é certo que o que é uma necessidade da família seja igualmente uma necessidade da criança.

– As instituições têm que ter pessoas com perfil e formação adequados e em Portugal não há cultura de selecção.

– Atribuir todas as responsabilidades de tutela ao ME é muito ousado porque ele não detém todo o saber.

– A metodologia a seguir para implementar uma política de escola de espectro largo deverá ser a de escuta das comunidades.

Eduardo Sá associou a educação infantil à educação dos pais, no sentido de criar uma dinâmica, a partir de grupos de encontro, que ponha em sintonia a família e a escola no que se refere à educação das crianças. Relevou, igualmente, a importância da articulação entre a educação infantil e a saúde mental para mobilizar os recursos necessários à

despistagem de atrasos de desenvolvimento e de doenças psicológicas em incubação. Em seu entender, a educação para a sensibilidade, através das diversas artes, não pode ser descurada, assim como devem ser dados à criança o tempo e o espaço necessários para brincar, quer no jardim-de-infância, quer na família.

Vários intervenientes referiram a importância do educador masculino nos primeiros 5 anos, sob pena de se confundirem os espaços de regressão e de ousadia.

3. O Sistema

No entender de Luísa Alonso, a Lei de Bases não foi cumprida no que se refere à educação básica ou fundamental e elenca um conjunto de questões problemáticas emergentes do estudo:

- diversidade;
- currículo;
- rede escolar;
- desadequação da oferta curricular à realidade actual (compartimentação resultante das AEC);
- dispersão do currículo por diversos documentos; falta uma matriz;
- falta de sinergia entre as diversas agências que se ocupam da educação;
- escola fechada sobre si mesma;
- não reconhecimento formal da oferta formativa dos 0 aos 3 anos;
- reformas truncadas (ex: escolas básicas integradas; gestão flexível do currículo);
- tendência para legislar tudo; não há um equilíbrio entre o que são as tarefas do governo e dos profissionais.

Comparação com outros países

As comparações entre as características de diferentes países são problemáticas na medida em que é difícil interpretar todas as variáveis à luz do respectivo contexto histórico e cultural, como é o caso da Finlândia em que o menor número de horas passadas na escola é compensado pelo apoio das famílias, como referiu António Ponces de Carvalho.

A comparação entre os diferentes países permitiu a Manuel Rangel encontrar tendências comuns mas também zonas de incerteza, nomeadamente no que se refere à tutela (será benéfico ter uma única tutela?), aos programas, ao tipo de docência e aos ciclos. Assim, sugeriu a elaboração de grelhas que permitam uma melhor comparação dos diferentes dados e uma maior clarificação no se refere ao regime de docência (número de professores, tipo de coadjuvação, áreas de intervenção, professores especializados), à formação dos professores (em que escolas e com que tronco comum?) e à língua estrangeira.

Tutela

Referindo-se à educação pré-escolar, Madalena Alves precisou que o ME detém a tutela de todas as instituições do pré-escolar, sendo que no caso das IPSS ela é conjunta com o MTSS. António Ponces de Carvalho referiu que a dupla tutela é considerada um mal mas, por vezes, depende das pessoas e dos mecanismos locais de poder. Não parece, no entanto, existir um consenso sobre esta matéria.

Organização dos ciclos

As alterações na estrutura espaço/tempo da sociedade têm implicações no espaço/tempo da infância e poderão, no entender de Manuel Sarmento, permitir uma reavaliação dos ciclos educativos.

Embora se reconheça a existência de unanimidade no bloco entre os 0 e os 12 anos, para Manuel Carmelo Rosa a inovação estará na educação dos 0 aos 3 anos que será um contributo para a equidade educativa.

Ainda que não tenham sido adiantadas modalidades de organização dos ciclos de educação e ensino pela maioria dos presentes, Ponces de Carvalho defendeu o modelo 3+4+2 com a devida articulação interna.

O papel do ensino privado no nível etário dos 6 aos 9 anos deveria ser salientado no estudo, até porque algumas dessas instituições dão mesmo ensino gratuito (Madalena Alves; António Ponces de Carvalho).

Organização e funcionamento local

João Formosinho pensa que os cuidados com a infância têm uma relação com o tempo e o espaço. Em seu entender, as cidades são espaços hostis/perigosos que levam a escola a ter de proteger a criança ocupando-lhe os tempos livres. No entanto, defendeu que a escola a tempo inteiro por 10h, no mesmo espaço, é altamente problemática.

Este analista referiu, ainda, que os agrupamentos de escolas deverão ser tidos em conta no estudo, já que qualquer política dos 0 aos 12 será sempre realizada dentro dos agrupamentos que tentarão burocratizar o pré-escolar, impondo critérios dos outros ciclos às educadoras de infância, sem que daí resulte uma melhoria na aprendizagem das crianças.

O défice de interesse dos pais pela actividade escolar dos filhos foi também evocada, questionando-se Ponces de Carvalho sobre quais os mecanismos a desenvolver quando os pais se recusam a participar.

Profissionalidade dos agentes educativos

Referindo-se ao pré-escolar, Madalena Alves lembrou que o papel das instituições privadas e do MTSS poderá ajudar a compreender as questões da equidade neste nível de educação. Referiu, também, que os profissionais que aí trabalham têm contribuído para uma mais-valia educativa mas, o facto desse trabalho não ser considerado serviço docente, com as inerentes consequências negativas para a carreira, tem provocado uma fuga que pode pôr em causa o trabalho desenvolvido.

Esta analista recordou ainda que a forma como o pré-escolar funciona, hoje, decorre do vínculo a instituições particulares e a IPSS, bem como dos modelos de formação das educadoras de infância em escolas privadas. Em seu entender, as tensões neste nível de educação têm raízes históricas que valeria a pena desenvolver, nomeadamente a tensão entre o educativo e o escolar.

4. Utopias e Alternativas

Na opinião de João Formosinho, a utopia é importante para que se possa admitir o estabelecimento de contratos para escolas alternativas e levar o sistema político a valorizar a diferença.

Teresa Gaspar assinalou que todos os países estudados têm experiências em curso. O que a preocupa é que o nosso sistema não tenha experiências nem áreas de respiração.

No final, Isabel Alarcão interrogou-se sobre se o estudo deverá apontar soluções mais concretas ou se esse deverá ser um trabalho do CNE.

O Presidente entende que este estudo deverá mostrar o que estamos a fazer em educação e o que deveremos fazer. Fará sentido, por exemplo, juntar os 6 anos de escolaridade num único ciclo? Os académicos devem propor medidas de política e, se o entenderem necessário, deverão

equacionar a possibilidade de se pensar um ciclo de 6 anos de forma integrada. O papel do CNE será o de apresentar algumas visões sobre estas matérias.

Solicitou a todos os analistas o envio de um curto contributo escrito com os comentários e sugestões de recomendações.

Acabou pedindo aos presentes que, caso conheçam experiências educativas interessantes, as sinalizem junto do CNE para que se possa organizar um repositório.

Conselho Nacional de Educação, 29 de Janeiro de 2008.

SEMINÁRIO
A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos

Abertura

Júlio Pedrosa[1]

Muito bom dia a todos. Começo por informar sobre algumas alterações ao Programa. O senhor Secretário de Estado da Educação Valter Lemos comunicou-nos ontem que, por razões de agenda, não pode estar nesta sessão de abertura, mas estará no encerramento. Acabámos também de receber um telefonema do senhor Professor Alexandre Castro Caldas, que nos deixou penalizados, informando que está doente e que não pode vir fazer a sua conferência. Daí que na apresentação do Estudo, além da Professora Isabel Alarcão teremos os contributos dos autores de cada um dos capítulos, o que não estava inicialmente previsto. Proponho encerrarmos um pouco mais cedo a manhã para podermos ter uma sessão da tarde mais longa. Peço desculpa, em nome do Conselho Nacional de Educação, por estas alterações.

Naturalmente, quero dar as boas-vindas a todos os presentes, saudar em especial os conferencistas, os autores do Estudo, a sua coordenadora, as senhoras e os senhores conselheiros que vão estar mais directamente envolvidos nos trabalhos. Vou usar este tempo de abertura para umas breves notas que permitam compreender esta iniciativa do Conselho Nacional de Educação.

O Seminário é parte de um programa que o Conselho Nacional de Educação decidiu promover com o objectivo de dar um contributo para a fundamentação de políticas e acções que melhorem as condições do desenvolvimento educativo das crianças, neste grupo etário dos 0 aos 12 anos. Este programa tem as suas raízes no Debate Nacional sobre Educação que ocorreu, como se recordam, entre Maio de 2006 e Março de 2007, uma iniciativa do Governo e da Assembleia da República que mandatou o CNE para o organizar e promover. No decurso do Debate percorremos todos os distritos e as regiões autónomas do País e constatámos existir uma preocupação geral com vários aspectos da educação das crianças desta faixa etária, do nascimento aos 12 anos.

---

[1] Presidente do Conselho Nacional de Educação

Estes sinais, que estão identificados no próprio Relatório do Debate e nos vários documentos associados a ele, determinaram esta nossa vontade de contribuir para uma análise da situação que fosse mais fundamentada, mais baseada em evidência, em conhecimento e, por isso, propusemo-nos realizar um estudo. A circunstância da Fundação Calouste Gulbenkian ter mostrado, uma vez mais, o seu interesse e ter proporcionado apoio viabilizou a realização desse trabalho, tendo a Prof.ª Isabel Alarcão aceitado coordená-lo com a colaboração de Gabriela Portugal, Manuel Sarmento, Natércio Afonso, Teresa Gaspar, Teresa Vasconcelos e Maria do Céu Roldão. Esta equipa começou por elaborar uma primeira versão do Estudo, a qual foi objecto de uma análise crítica por parte de especialistas, numa *workshop* realizada aqui no CNE, a 29 de Janeiro. Considero que foi um excelente encontro de trabalho e uma experiência que faz sentido voltar a promover noutras situações e que os autores consideraram importante para finalizarem o seu trabalho. É esse trabalho, enriquecido com esses contributos de análise, que aqui vai ser hoje apresentado.

O Estudo permite-nos, creio eu, fundamentar a necessidade de cuidar bem dos contextos, dos meios e dos modos para proporcionarmos um desenvolvimento equilibrado às nossas crianças. Não seria preciso o estudo para quem está atento e se interessa, mas creio que assim disporemos de um documento que sistematiza as bases de análise e de reflexão. E num país como o nosso que, como eu costumo dizer, carrega às costas tantos atrasos, parece-me muito importante olhar com muita atenção, com muito cuidado e com tempo, para esta fase do desenvolvimento das nossas crianças.

O documento revela-nos que faz sentido começarmos no nascimento e que temos aí uma etapa, os três primeiros anos de vida das crianças, que merece outros modos, outros meios e outras redes de apoio. Revela-nos também o impacto positivo que teve, e que já é visível, o desenvolvimento da educação pré-escolar. Creio que o Estudo também sustenta claramente a necessidade de uma avaliação das políticas para a infância e que talvez este seja o momento de o fazer, quando faz sentido

garantir que a rede atinja todas as crianças nessas idades. O trabalho analisa depois o período entre os 6 e 12 anos, o que em termos de organização da oferta escolar corresponde aos 1.º e 2.º ciclos. O estudo mostra como o País dispõe de um modelo de organização da oferta educativa nestas idades que é único e, quando tal acontece em relação a qualquer coisa, acho que temos a obrigação de nos interrogarmos sobre essa singularidade. Em boa verdade, creio que nos interrogamos sobre esta singularidade há muito tempo, mas não fomos ainda capazes de agir. Se as crianças são o centro e o fundamento das escolhas, devemos nesta matéria orientarmo-nos pelos princípios que melhor as sirvam. É um pouco estranho que entre os vários países com os quais nós nos queremos comparar sejamos únicos a escolher este modelo. E se este fosse um modelo que servisse bem as crianças também seria estranho que não tivesse sido adoptado por outros. Portanto há, mesmo antes de tudo, aqui uma interrogação séria em relação ao modo como organizamos a oferta de educação para o grupo etário dos 6-11 anos.

Mas o Estudo diz-nos também, claramente, que faz sentido pensarmos em mudanças. E o Estudo comparativo daquilo que acontece em seis países sustenta a ideia, que os autores preconizam, de uma maior integração deste período escolar, de uma educação primária – eu gosto da palavra primária porque significa primeira –, de seis anos, integrada e adequadamente ajustada àquilo que as crianças precisam para se desenvolverem plenamente durante esses seis anos.

Estive em Inglaterra na última semana e organizei-me para poder visitar escolas com seis anos de escolaridade primária porque queria ver um outro modo de organizar a escola para estas idades — os especialistas certamente não precisavam disso. Depois dessa visita, fiquei ainda mais convencido de que há aqui um trabalho a ser feito para mudarmos, com tempo, certamente, e com uma estratégia de mudança adequada, a educação primeira em Portugal. De facto, o estudo propõe-nos um princípio orientador que devemos levar a sério e eu gostaria muito que ele fosse mesmo levado a sério por todos os actores políticos e sociais.

Teremos ainda dois outros seminários relacionados com este assunto. O primeiro, em 29 de Maio, onde focaremos a atenção na diversidade dentro das escolas, que é também uma outra área de extrema importância, num país como o nosso em que todos os relatórios internacionais, nomeadamente o PISA, apontam a diversidade dos contextos familiares como sendo um dos factores importantes a condicionar os resultados escolares. O tema será *A Escola face à diversidade*, com contributos muito diversos, precisamente para vermos como as questões de educação extravasam cada vez mais as paredes das escolas e são um problema que consideramos de interesse geral, de interesse público e que precisa de contributos de muitas origens. Em 16 de Junho, teremos um outro encontro sobre *Organização do trabalho escolar no 1.º ciclo* e estamos a trabalhar para que o Conselho Nacional de Educação possa emitir um parecer em relação a este assunto antes daquilo que normalmente é o nosso período de férias de Verão. O resultado final deste trabalho será, assim, um parecer da iniciativa do próprio Conselho a ser apresentado ao Governo e à Assembleia da República.

Para terminar, gostaria de expressar publicamente o meu reconhecimento pessoal e o reconhecimento do Conselho Nacional de Educação a todos quantos, desde o Debate Nacional sobre Educação até ao momento final da aprovação do parecer, contribuíram ou vão ainda contribuir para este trabalho que marcará, estou certo, este ano de actividades do Conselho. Desde logo, aos autores do Estudo, à sua coordenadora a Prof.ª Isabel Alarcão e aos restantes autores que aqui estão connosco. Trabalharam cada um na sua própria área de especialidade aspectos do problema que todos reconhecem relevante – aos professores Gabriela Portugal, Manuel Sarmento, Natércio Afonso, Teresa Vasconcelos, Maria do Céu Roldão e à Dr.ª Teresa Gaspar, os meus agradecimentos e do CNE por este trabalho.

Quero também agradecer a quem hoje tem neste Seminário um papel especial e diferente. Agradeço, pois, à Prof.ª Luísa Alonso e

também à Prof.ª Olga Pombo e Dr.ª Maria José Rau que têm a missão de fazer a análise final e de nos apresentarem a sua visão global.

Certamente compreenderão que tenha uma palavra de especial agradecimento aos nossos convidados e conferencistas que vêm de Espanha, de França e da OCDE. Ao Prof. Miguel Zabalza, agradeço estar connosco e o seu contributo precioso. *Je veux remercier à Monsieur Christian Forestier pour la contribution qu'il va nous donner. Nous sommes vraiment intéressés de savoir ce qui se passe en France en ce qui concerne la réforme de l'école primaire que vous êtes en train de promouvoir dans votre pays. And I would like to thank Mr. David Instance also for bringing us the views of an organisation that puts a lot of effort and work on the issues of education. Thank you all and I would apologise for not having translation in the morning. I'm told that the executive summary of the study is available in french and english.*

Quero naturalmente agradecer a todas estas personalidades a sua disponibilidade. Como compreenderão, um trabalho destes, prolongado no tempo e com diferentes iniciativas, não poderia ser feito sem existir uma organização como é o Conselho, com pessoas que têm a noção clara da sua missão e que sempre que são chamadas a dar o seu contributo trabalham e dedicam-se, dão o seu melhor. Desejo, por isso, expressar o meu reconhecimento às senhoras conselheiras e senhores conselheiros que estiveram e estão envolvidos e que vão continuar a estar no futuro; ao senhor Secretário-Geral, às senhoras assessoras e técnicos que, com a dedicação que é habitual nesta casa, contribuíram e vão continuar a contribuir para este trabalho; a todas e todos os presentes, o meu muito obrigado pelo interesse que este assunto lhes suscitou e por com a sua presença e envolvimento neste Seminário contribuírem também para que, no final, possamos ter um parecer do CNE sobre este assunto bem fundamentado, que possa contribuir para um melhor desenvolvimento educativo das crianças, nestas idades tão decisivas das suas vidas.

Muito obrigado a todos e bem-vindos ao CNE.

APRESENTAÇÃO DO ESTUDO
A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos

Presidente da Mesa – José Augusto Pacheco

Isabel Alarcão[1]

É com muito gosto que conseguimos, ao fim de não muito tempo, mas um tempo muito intenso e muito árduo, trazer junto de vós o estudo que agora vos oferecemos para sobre ele trabalharem. Permitam-me uma nota para os convidados estrangeiros: *for those who do not speak Portuguese and do not understand Portuguese, I would like to tell you, as the President already said, that the briefing you have with you is very close to the presentation that I will do.*

O estudo é um trabalho de equipa como, aliás, foi já aqui referido, mas eu quero acentuá-lo e, como a equipa está aqui, vou passar a apresentá-la muito rapidamente. Na ponta esquerda da mesa, o Natércio Afonso, segue-se a Gabriela Portugal, a Maria do Céu Roldão, a Teresa Vasconcelos, a Teresa Gaspar e ainda não chegou o Manuel Sarmento. Queria agradecer ao Conselho Nacional de Educação a confiança que depositou em mim para coordenar este grupo e queria agradecer muito aos membros da equipa pelo trabalho que conseguimos desenvolver em conjunto, que nos permitiu realizar este estudo e, permitam-me a inconfidência, nós estamos contentes com o estudo.

Sabemos que é um estudo que, nalguns aspectos, está aberto, mas está aberto intencionalmente como irão perceber. Ele precisa agora de ser completado por quem terá poder para o completar em forma de parecer, em forma de recomendações mais concretas, mas está aqui um trabalho base sobre o qual se podem fazer trabalhos complementares mais operacionais.

Gostaria de começar por contextualizar o estudo. De facto, o tema da educação das crianças dos 0 aos 12 foi um tema muito saliente no Debate Nacional sobre Educação, que decorreu em 2006/2007. E, logo nesse Debate, se sentiu a necessidade de organizar uma Conferência Internacional sobre este tema, intitulada *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos – estrutura e organização da educação de infância e básica*,

---

[1] Coordenadora do Estudo *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*. Professora Catedrática Jubilada da Universidade de Aveiro

que se realizou aqui no CNE, em Dezembro de 2006, e que contou com apresentações de vários sistemas educativos: o de Portugal, que na altura já foi feito por mim; de Espanha, Irlanda e Finlândia, feito por especialistas de cada um dos países. A seguir a essa Conferência, reunimos um grupo de trabalho para aprofundar as questões que parecia terem sido levantadas e lembro-me de alguém ter dito: "Qual será a consequência deste nosso trabalho? Se calhar fica tudo na mesma..."

Refiro aqui isto porque, realmente, não ficou tudo na mesma. Para além das sínteses de preocupações que apareceram no Relatório do Debate, não ficou tudo na mesma, porque o CNE deu continuidade a esse trabalho, organizando e encomendando o estudo que agora aqui é apresentado.

Numa contextualização mais próxima, poderíamos dizer que o Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, que aprovou o regime jurídico da formação de professores, deixa presente a intenção do Governo de estabelecer uma unidade educativa para a faixa etária até aos 12 anos, pelo que se tornava também premente discutir esta problemática da tal unidade educativa mais alargada. Mas, como pano de fundo para toda a importância que a criança vem adquirindo nas nossas sociedades, não se pode deixar de mencionar a Convenção dos Direitos da Criança e toda a valorização do estatuto da criança e da sua educação, como consciencialização da responsabilidade das sociedades nesta matéria. Eu acho que é importante termos isto como pano de fundo.

Também nos pareceu interessante, e foi para nós um aspecto gratificante, podermos reconhecer uma série de progressos na sociedade portuguesa nos últimos 25, 30 anos. Estão aqui listados alguns, mas a minha lista termina com reticências, porque ainda poderia encontrar outros mais. Refiro a ratificação da Convenção sobre os Direitos da Criança, a criação das Comissões de Protecção de Menores, a Lei de Bases do Sistema Educativo, a escolarização obrigatória até aos 15 anos, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, a formação dos agentes educativos, a taxa de pré-escolarização (que ronda agora 78% e que o

Governo tem intenção de elevar para os 100%), o Programa para a Erradicação da Exploração do Trabalho Infantil, a reforma do sistema jurídico de protecção das crianças, a Lei da Adopção, o alargamento das licenças de maternidade, a expansão dos serviços de apoio extra-escolar, as actividades de enriquecimento curricular, a escola a tempo inteiro e... (as reticências estão no *powerpoint*, mas quase não se vêem porque era muita informação).

Olhando para estes vários aspectos, há uma coisa que ressalta e que também foi muito importante para nós, no estudo, é a compreensão dos vários aspectos da sociedade que têm a ver com a criança. Não é só a educação, são os aspectos jurídicos, os aspectos de saúde, os aspectos de assistência social. Há uma complexidade de sectores da sociedade que se mobilizam e devem mobilizar em função da criança.

Mas apesar dos progressos, encontramos ainda uma realidade que, numa caracterização sumária, aponta para 23% de taxa de pobreza infantil, crianças mal amadas, insuficiente provisão de apoio às famílias na faixa dos 0 aos 3 anos, e ainda dos 3 aos 6. Duas lógicas desarticuladas, por um lado, uma lógica assistencial; por outro lado, uma lógica de apoio educativo, como se a assistencial também não devesse ter uma intencionalidade educativa e como se o apoio educativo não devesse ter uma intencionalidade de cuidados.

Um aspecto que já foi referido aqui pelo senhor Presidente e que é muito importante hoje em dia na sociedade portuguesa, é o problema das transições educativas traumáticas, que repetidamente vimos assinalando e se situam fundamentalmente entre o pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico e entre o 1.º e o 2.º ciclos do ensino básico. Isto acontece num contexto social caracterizado por fortes desigualdades sociais, com altas taxas de desemprego, com baixos níveis de escolarização dos pais, com a maior taxa de mulheres em trabalho a tempo integral na Europa, com uma sociedade cada vez mais caracterizada pela multiculturalidade e por um crescente número de famílias monoparentais e de crianças a viverem sem pais, o que torna os contextos educativos – e quando falamos em

contextos educativos é mais lato do que contextos escolares –, extremamente vulneráveis.

O estudo que nos foi encomendado e para o qual definimos fundamentalmente três objectivos propunha-se caracterizar a situação portuguesa sobre a temática em estudo, comparar a nossa situação com a situação noutros países (privilegiámos países europeus, mas não só, quisemos também olhar para outros países não-europeus) e perspectivar novos rumos, traçar linhas estratégicas. Estes eram os três grandes objectivos do estudo.

O modo como nos organizámos para realizar o estudo e atingir os objectivos consistiu em fazermos uma primeira identificação das questões e das temáticas relevantes, tendo sempre no centro a criança. Distribuímos as várias temáticas pelos membros do grupo, tendo-se cada um responsabilizado mais por uma temática. Digo mais, e reforcei o mais, porque tivemos desde o início a preocupação de que houvesse uma interacção muito grande entre os membros, de forma a que os vários contributos, tendo a assinatura individual, fossem contributos que tivessem girado entre nós. Portanto, o estudo não é a soma das partes, é algo mais do que a soma das partes.

Redigimos o relatório preliminar, o tal relatório que foi apresentado a um grupo de analistas como o senhor Presidente já referiu, o que foi uma situação para nós também inovadora, causou algum *frisson*, mas saímos no fim do dia extremamente satisfeitos, agradecemos os contributos e reelaborámos o estudo, introduzindo alguns dos contributos, os que nos pareceram pertinentes e possíveis de introduzir.

Um dos contributos que introduzimos e que se prendia com a conferência do Professor Castro Caldas que se devia seguir a esta apresentação (o que infelizmente não pode acontecer), foi sugerido por dois dos membros analistas nessa *workshop* e refere-se à importância das Neurociências para a compreensão dos processos de aprendizagem da criança. (Chegou o Manuel Sarmento que se vai juntar a nós...). Portanto, dizia eu, entendemos que, embora a Gabriela Portugal, que é psicóloga,

pudesse abordar a questão e fê-lo, sugerimos ao CNE e foi imediatamente aceite que fosse convidado um especialista nesta área que pudesse vir fazer uma conferência que seria complementar ao estudo. Era essa a conferência que estava prevista e que não vai realizar-se.

Eu disse há pouco que a primeira coisa que nós fizemos foi a identificação de questões. As questões estão no estudo, eu não as trouxe para aqui, achei que era suficiente trazer as temáticas que estão ligadas às questões e perspectivas de análise para caracterizar a situação. Assim, surgiu-nos de imediato perceber como é que a criança se desenvolve e a Gabriela Portugal encarregou-se de elaborar esse contributo. Também era preciso perceber como é que a criança é vista, é olhada, é tratada na sociedade portuguesa, e o Manuel Sarmento, com o seu olhar da Sociologia da Infância, trouxe esse contributo. Era preciso perceber quais as políticas públicas de educação para as crianças dos 0 aos 12 anos, não só em Portugal, mas também, numa perspectiva comparativa, noutros países que identificámos. Quem se encarregou de trabalhar a questão das políticas públicas de educação em Portugal foi o Natércio Afonso e, noutros países, a Teresa Gaspar.

Só depois de estar feita esta caracterização, porque quisemos avançar com base numa caracterização e não com base nalgumas ideias muito interessantes que poderíamos ter, mas que tinham que ter um sustentáculo naquilo que se passava na realidade, avançámos para os novos rumos: há dois capítulos, dois contributos, um da Teresa Vasconcelos, que o intitulou *Educação de infância e promoção da coesão social*, o que é muito, como sabem, uma preocupação da Teresa Vasconcelos, e um outro, da Maria do Céu Roldão, designado *Que educação queremos para a infância?*

Depois disto tudo feito, coube-me a mim o trabalho extraordinariamente difícil de redigir o capítulo final e as conclusões, mobilizando os contributos dos vários membros da equipa, mas também os contributos da *workshop*. Quero agradecer aos meus colegas que me deram um apoio enorme, neste tão difícil trabalho de síntese, de

articulação. Isto para vos dizer que o que vou apresentar a partir daqui é meu, mas construído sobre os contributos deles, portanto, é nosso.

Antes de passar a essa última parte ainda vou fazer alguns apontamentos sobre os vários contributos. A Gabriela Portugal, ao interrogar-se sobre o que é a criança, como se desenvolve, adopta uma perspectiva ecológica holística, vendo a criança como um todo, acentua a importância da ligação da criança ao mundo, a interacção da criança com o mundo, através do pensamento e da acção, identifica as competências que a criança pode e deve desenvolver e salienta a relevância dos contextos e a sua articulação. Um dos aspectos importantes é essa articulação entre os contextos. O Manuel Sarmento analisa a infância no quadro do modelo social contemporâneo, influenciado, por um lado, pela globalização e, por outro lado, pela individualização que quase aparecem como coisas dicotómicas. E destaca, para mim foi muito importante este aspecto, o paradoxo da criança de hoje. Por um lado, é uma criança em risco numa sociedade que não a respeita, mas por outro lado, é uma criança em quem a sociedade deposita uma enorme esperança. E eu pergunto-me o que será a criança no meio disto?

Natércio Afonso destaca os progressos realizados no sistema educativo português no pós-25 de Abril (concentrámo-nos mais neste último período), e explica a actual ambiguidade do 2.º ciclo do ensino básico. Também é muito importante percebermos a história desta ambiguidade, que resulta fundamentalmente da fusão de duas lógicas e de duas culturas profissionais diferentes, por um lado, a da complementaridade do ensino primário, no quadro do curso complementar de ensino primário, e por outro lado, a preparação para o ensino secundário, ou seja, o curso preparatório do ensino secundário. Teresa Gaspar compara a educação entre os 0 e os 12 anos em seis países, identifica a tendência para oferecer a educação pré-escolar com grande cobertura, mas facultativa. É uma tendência, pois aparecem aspectos particulares de cada país, estamos aqui a jogar com tendências. Evidencia a organização, também ela tendencial, do ensino obrigatório que ocorre nos países analisados dos 6 aos 15 anos, em geral, e que se

processa em duas etapas: um ensino primário de seis anos, seguido de um ensino secundário júnior de três anos. Portanto, o ensino primário de seis anos vai até aos 12, seguido de um ensino secundário júnior de três anos (em geral).

Quanto aos novos rumos, Teresa Vasconcelos enquadra a sua visão prospectiva em estudos vários, nomeadamente no *Starting Strong I* e no *Starting Strong II*, documentos da OCDE, um de 2001 e outro de 2006. Acentua a relevância de educar e cuidar a criança face ao objectivo da promoção da coesão social e integra a educação das crianças numa perspectiva de formação e educação com outros aprendentes ao longo da vida, ou seja, numa sociedade educativa onde todos aprendem, onde não há o sector das crianças e o sector dos mais velhos, mas onde esses sectores estão articulados. A Maria do Céu Roldão repensa a educação dos 0 aos 12 a partir do conceito de **educação de base** (um conceito que lhe é muito querido), educação de base, entendida por ela e também sumariando as suas palavras, como garantia de que às crianças são proporcionadas aprendizagens essenciais para a sua integração numa dada sociedade.

Quando eu terminar a minha apresentação, vou pedir aos vários membros que completem o que eu aqui apresento, até porque com a reestruturação da manhã em função do cancelamento da conferência que devia seguir-se, temos tempo, e eles irão completar a minha apresentação com as suas.

Ora bem, alguns princípios emergiram ao longo do estudo e íamo-nos dando conta de que havia ideias fundamentais que tinham de ser consideradas. Uma das ideias era o reconhecimento das crianças como sujeitos activos no seu processo de desenvolvimento, com a inerente inserção na cultura e participação na vida da sociedade. Um segundo princípio tinha a ver com a responsabilidade dos adultos na educação das crianças, para as quais devem constituir pessoas de referência. Um terceiro princípio tinha a ver com a necessidade de diferentes respostas para diferentes crianças, como reconhecimento da unicidade de cada

uma, um aspecto muito salientado no texto da Gabriela Portugal, exigindo respostas locais, locais porque são respostas de proximidade, no quadro de uma política global para a infância, em que as respostas não podem ser tão atomizadas, têm de estar integradas numa política global, que alguém dizia na *workshop* não existir em Portugal – em Portugal não existe uma política global para a educação das crianças, foi um dos comentários na *workshop*. Relevância dos contextos educativos que devem ser estimulantes e interactivos para promoverem o processo de desenvolvimento e alimentarem o desejo de aprender e continuar a aprender ao longo da vida. Garantia de acesso à educação de infância como um direito das crianças, um dever da sociedade e uma esperança de um futuro melhor. Complementaridade de funções e responsabilidades entre o mundo da família, o mundo da escola e o mundo de outras instituições educativas. Responsabilidade da sociedade no modo como organiza o contexto educativo e de como ela própria se constitui como sociedade educativa global. Coerência e sequencialização educativas como base de um desenvolvimento gradual, harmonioso, integrado, das competências desejáveis e possíveis. E escola aberta como instituição polarizadora de contextos formativos multidimensionais e de interacções intra e intergeracionais.

Identificámos também áreas problemáticas. Devo dizer que as áreas problemáticas que identificámos nos pareceram todas ter um denominador comum: **desarticulação**. Desarticulação entre políticas que influenciam a vida da criança e que não estão articuladas entre si. No início, referi que a educação da criança é um campo extremamente complexo. Entram aspectos da educação, aspectos jurídicos, de saúde, de assistência social e as políticas, nestas várias áreas, não estão articuladas. A vida das crianças é, por um lado, desacompanhada, as crianças ficam muitas vezes e muito tempo sozinhas, mas por outro lado, estamos a assistir a uma excessiva institucionalização do seu tempo. As crianças passam, se calhar, tempo demais nas instituições e, sobretudo, passam-no em actividades pré-definidas e quase não têm tempo de brincar como elas gostam de brincar e como também precisam para pôr em acção e em desenvolvimento a sua criatividade.

Desarticulação entre as intenções democratizadoras dos documentos curriculares e da legislação e o pouco apoio dado a crianças com pertenças sociais e culturais diversificadas, o que aponta aqui para a diferença entre aquilo que se pensa e aquilo que se escreve, mas depois aquilo que existe na realidade. Inclusivamente desarticulação entre diferentes documentos enquadradores, por exemplo, documentos que têm a ver com o currículo. Há uma variedade de documentos e a pessoa perde-se no meio deles e, por vezes, não consegue sequer encontrar a linha de coerência. Desarticulação também entre o discurso e as práticas e desarticulação entre o ideal muito bem apregoado da qualidade, e a sua efectiva monitorização, que não é assim tão boa.

Se desarticulação foi a palavra-chave, o denominador comum para os problemas, então é lógico que **coerência** seja a palavra-chave que inicia a lógica das soluções a adoptar. E encontrámos algumas áreas de intervenção com vista a uma coerência educativa. Estão aqui quatro, podem dizer assim: "Há muitas mais". Pois há, mas o nosso grande esforço foi não disparar em todas as direcções, mas tentar sistematizar e tentar unir. Portanto, as áreas de intervenção que nós considerámos são, por um lado, a cobertura da faixa etária dos 0 aos 3 anos, com medidas dirigidas à articulação entre as tutelas, o apoio à família e o despiste atempado de situações de risco. *Atempado* é uma das palavras que introduzimos aqui, consequência da nossa discussão na *workshop*. Nós estávamos a utilizar *precoce* e alguém disse: "Não é precoce, é atempado, atempado é diferente de precoce". E é, realmente.

Atendimento das crianças, com medidas no plano social, cultural e escolar, integrando várias áreas, numa articulação de actividades escolares e não-escolares que atenda à diversidade de cada criança e de cada família, permitindo educar todos para o máximo desenvolvimento possível de cada um. Articulação entre a educação pré-escolar e o ensino básico, de modo a assegurar a continuidade de competências em desenvolvimento e também a interacção com as famílias e a comunidade. Reestruturação da organização escolar dos 6 aos 12 anos, com uma aproximação do actual 2.º ciclo do ensino básico ao 1.º ciclo do ensino

básico, e estabelecimento de uma unidade de escolarização sequencialmente articulada, ou seja, (cá vem a coerência), articulada no plano normativo, organizacional, curricular e pedagógico.

Este ciclo básico de seis anos visaria neutralizar as tais transições bruscas identificadas ao nível da relação da criança/aluno, e que se manifestam no espaço escola, nas áreas e nos tempos de organização curricular. No espaço escola, passando de uma escola pequena para uma escola relativamente grande; nas áreas e nos tempos de organização do trabalho escolar, de um 1.º ciclo com matérias mais ou menos interligadas para um 2.º ciclo em que há uma dispersão muito grande de matérias e uma compartimentalização dos saberes; na filiação dos professores, com a passagem de um professor para muitos, podendo chegar nalgumas situações a dez professores no 2.º ciclo; no papel de aluno e no desenvolvimento gradual das competências esperadas.

As recomendações que nós fazemos estão organizadas em sete pontos. O primeiro, tem a ver com um investimento na educação de infância, investimento que não pode ser só das famílias, mas deve ser das famílias, não pode ser só do Estado, mas deve ser do Estado, não pode ser só das famílias e do Estado, mas tem que ser da sociedade toda;

Uma dimensão educativa alargada, que implica olhar para a criança na sua globalidade, recomendando-se aqui um alargamento dos espaços de educação dos 0 aos 3 anos, recomendando-se também a profissionalização das amas e uma intencionalidade educativa mais explícita e também a tal continuidade nas transições entre o pré-escolar e o 1.º ciclo, o 1.º e o 2.º ciclos e a articulação entre serviços sociais e serviços educativos;

Intervenção atempada e equipas interprofissionais de cuidados às crianças, na lógica não só da intervenção atempada, mas na lógica de que, para responder aos problemas das crianças não é só o educador, não é só o médico, mas são os vários sectores que realmente têm que cuidar da criança;

Articulação das políticas educativas com as políticas familiares e sociais, porque o princípio da educação pré-escolar e escolar é complementar da acção educativa das crianças e, portanto, requer condições de educabilidade também das famílias, porque não é só a escola que educa as crianças;

Reconfiguração da escola, uma escola mais aberta, dizíamos lá atrás e aqui o nosso ideal são as escolas de espectro largo que existem em vários países, nomeadamente na Holanda, pelo menos da Holanda temos mais conhecimento, mas existem noutros países, que são escolas mais abertas, mesmo abertas no aspecto temporal, mais tempo abertas, abertas no fim-de-semana, e que funcionam como centros comunitários polivalentes, organizadas numa perspectiva de abertura à sociedade e de aprendizagem ao longo da vida;

Tudo isso não se faz sem uma boa formação dos profissionais da educação. Reparem que não está aqui a dizer-se só dos professores ou só dos educadores de infância, está-se a dizer da formação dos profissionais de educação, porque os profissionais de educação vão para além dos educadores e dos professores. E uma avaliação da qualidade como deve ser, uma monitorização que permita ir melhorando aquilo que não está bem e supervisão da formação que, para nós, está implícita na monitorização.

Durante o estudo, durante as várias sessões que fizemos, e não foram muitas porque nós trabalhámos sobretudo com as novas tecnologias, muito com o *e-mail*, mas de vez em quando foi preciso encontrarmo-nos… desde o início, todos tínhamos a tendência para dizer "mas aquilo que se quer, por exemplo, na educação dos 6 aos 12 anos não é possível, não há professores formados com esse perfil. Não é possível porque o sistema, os equipamentos não estão preparados para isso". Permanentemente estávamos a achar que não valia muito a pena olhar para o ideal e vermos bem o que é que a criança precisava, porque depois os contextos iam tornar impossível fazer aquilo que nós pretendíamos. Então fizemos um esforço muito grande para pôr de lado

essas implicações, que nós reconhecemos que são implicações que têm que ser tratadas, mas que estavam a contaminar todo o nosso pensamento. Fizemos esse esforço muito grande de, embora reconhecendo essas limitações, não nos orientarmos por elas e orientarmo-nos, sobretudo, pelo que é a criança e o que é que ela precisa. Até porque pensámos que se os senhores conselheiros não concordassem com a nossa visão da criança e do que ela precisa, então já nem seria preciso pensar nas implicações. Se considerarem que nós temos razão, estão em muito melhor posição para elaborar um parecer que tenha em conta as implicações.

Portanto, o nosso enfoque foi sobre a criança. A criança é, neste estudo, o foco privilegiado da atenção, é do conhecimento do que é ser e crescer criança que devem emergir as políticas referentes ao contexto do seu desenvolvimento, quer se trate de políticas familiares, sociais, culturais, de saúde ou de educação. Este vasto leque de áreas de intervenção política é, desde já, um indicador da complexidade de acção neste sector e da necessidade de uma articulação coerente de discursos orientadores e de práticas concretizadoras.

A finalizar…., se o sonho comanda a vida, como nos dizia António Gedeão, e se a utopia encerra um poder transformador, como também nos dizia Paul Ricoeur, porque não terminar esta apresentação com a utopia sonhadora de uma das co-autoras deste estudo? Eu pedia, pois, à Teresa Vasconcelos, autora da utopia, que a lesse e assim termino a minha parte.

(Teresa Vasconcelos leu o texto que consta do ponto 5. ***Uma última proposta em jeito de utopia****, do seu contributo "Educação de Infância e Promoção da Coesão Social", no Estudo publicado neste livro, pp. 168-172)*

Gabriela Portugal[2]

Não tendo, propriamente, preparada uma apresentação acerca das ideias essenciais que perpassaram o meu trabalho, procurarei complementar algumas das ideias que a Prof.ª Isabel Alarcão referiu relativamente a esse mesmo trabalho.

A Prof.ª Isabel Alarcão enfatizou a ideia da visão ecológica e holística do desenvolvimento da criança, a ligação com os seus contextos de vida, a importância da sua participação activa, quer através da acção, quer do pensamento, quer da sua expressão nesses contextos. Eu vou complementar um pouquinho estas ideias, sem me querer alongar muito...

Quando pensamos no desenvolvimento humano ou mais especificamente no desenvolvimento da criança, vem-nos à ideia os roteiros de desenvolvimento, das etapas, das fases, das sequências mais ou menos típicas do desenvolvimento. Ora, os psicólogos sabem bem que não há padrões absolutos de desenvolvimento normal, sendo que aquilo em que uma criança se torna tem muito a ver com aquilo que é considerado adequado para a cultura em que esta se desenvolve, havendo muitas formas diferentes e igualmente apropriadas de apoiar as crianças no seu processo de desenvolvimento. Ao relacionarem-se com aqueles que cuidam delas, com todos os que as circundam, as crianças estão expostas a formas de pensamento, sentimentos, comportamentos que contêm todo o tipo de ideias implícitas relativamente ao que significa ser-se gente, ser-se pessoa numa determinada cultura. E por tudo isto, torna-se claro que o desenvolvimento e a educação das crianças têm de ser vistos neste contexto social mais alargado e não confinados a determinados contextos, como seja a família, a creche, o jardim-de-infância ou a escola. É cada vez mais evidente que a creche ou o jardim-de-infância ou a escola *de per se* não determinarão a vida das crianças, excepto enquanto parte de uma rede mais vasta de influências e de experiências que afectam o seu desenvolvimento. Portanto, torna-se

[2] Professora Associada do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro.

importante compreender o papel dessas experiências múltiplas no decurso do desenvolvimento da criança, perceber como é que a ecologia do desenvolvimento afecta a satisfação daquilo que nós podemos considerar necessidades básicas de desenvolvimento. Ainda que essas necessidades se possam revestir de formas de satisfação e de expressão culturalmente determinadas, podemos enunciar algumas dessas necessidades tal como as descreve F. Laevers: necessidades físicas, necessidades de afecto (de proximidade, de sermos abraçados, de nos ligarmos afectivamente aos outros, de conhecermos relações calorosas e atentas por parte dos outros); a necessidade de nos sentirmos seguros, num contexto previsível, consistente, com referências, com limites claros para sabermos até onde é que podemos ir, com quem é que podemos contar; a necessidade de reconhecimento, de afirmação, de nos sentirmos apreciados, de nos sentirmos escutados, respeitados, tidos em consideração na nossa individualidade; também a necessidade de nos sentirmos competentes, isto é, capazes, bem sucedidos, procurando o desafio, conhecendo o novo, explorando o desconhecido, ultrapassando a fronteira das nossas actuais possibilidades; e ainda, a necessidade de valores, de significados, isto é, de identificação de objectivos para a nossa vida, que nos permitam sentir-nos bem connosco próprios, em ligação com os outros, em ligação com o mundo. E é da forma como estas necessidades, em termos genéricos, são satisfeitas ou concretizadas, que poderemos, até certo ponto, perspectivar o desenvolvimento do cidadão que desejamos.

Os aspectos essenciais ao desenvolvimento da criança, muito sumariamente, têm sobretudo a ver com o assegurar amor e auto-estima, segurança emocional, sentimento de controlo, o assegurar, também, desafio intelectual e valores à criança. E, neste processo de activar o ímpeto natural da criança para conhecer, para procurar desafio intelectual, alguns autores apontam a resolução de problemas e a expressão individual como a melhor maneira de estimular a actividade mental. Em contexto escolar, a apresentação de novas ideias e informações como problemas a resolver ou áreas a investigar, com

objectivos que sejam reais, significativos para as crianças, parece optimizar a aprendizagem e o desenvolvimento.

Naturalmente, ao referirmos a importância da expressão individual, não nos estamos a confinar ao uso da linguagem, mas consideramos também diversas formas expressivas através das quais a criança comunica as suas impressões. Quando a criança desenha, pinta, dança, constrói, esculpe, faz música, quando a criança brinca, ela envolve-se activamente num processo de atribuição de sentido de forma única, individual, à sua medida.

O brincar, como defende Bruner, envolve flexibilidade do pensamento, oferece oportunidades de experimentação, de estabelecimento de relações entre diferentes elementos, de pensar as situações sobre diferentes pontos de vista. E daí que, sobretudo nas crianças mais pequenas, o brincar seja uma forma de aprendizagem e os educadores sensíveis e conhecedores podem, através daquilo que providenciam para as crianças, de intervenções e de interacções estimulantes no decurso desse mesmo brincar, assegurar desenvolvimento e aprendizagens curriculares.

Finalmente, o que é que nós pretendemos que as nossas crianças desenvolvam? No meu texto, eu adoptei a perspectiva de Ferre Laevers, um autor com quem me identifico bastante, que considera que, logo nas primeiras etapas do processo educativo e ao longo de todas as etapas educativas, importa desenvolver uma auto estima positiva, a saúde emocional, o desenvolvimento físico e motor, o desenvolvimento do raciocínio, do pensamento conceptual, o ímpeto exploratório e a atitude de compreensão do mundo físico e social; valorizar-se a competência social, a expressão e comunicação, a capacidade de auto organização e iniciativa, a criatividade, e, sobretudo, construir-se a atitude básica de ligação ao mundo.

A concluir, importa questionar até que ponto os nossos contextos educativos serão favorecedores de desenvolvimento. Sabemos da existência de contextos de inquestionável qualidade, portanto activadores

do desenvolvimento, promotores de bem-estar na criança. Mas, à semelhança de alguns autores como J. Bennet, também sabemos que muitos exemplos de práticas pedagógicas inadequadas podem ser observadas em contextos educativos: insuficiente ou inadequada interacção com as crianças, pouca valorização das aprendizagens realizadas entre crianças, dificuldades na gestão de grupos, insucesso na provisão e renovação de ambientes de aprendizagem estimulantes, promotores da autonomia da criança, e insuficiente trabalho em cooperação, em equipa.

Na observação de práticas pedagógicas comuns, que a minha experiência remete, sobretudo, para contextos de educação de infância, aquilo que ressalta desta cultura educacional é, muitas vezes, uma grande preocupação centrada nas actividades pré-concebidas e dirigidas pelo adulto, sendo que muito daquilo que diz respeito a actividades livres, actividades iniciadas pelas crianças, rotinas, relações, diálogos, desafios criados pelas próprias crianças não são, de facto, tão valorizados como aqueles que são pensados antecipadamente na cabeça dos adultos. Muitas práticas pedagógicas não têm incorporado aquilo que a investigação nos diz acerca das crianças, nomeadamente a sua enorme capacidade para aprender em áreas e domínios vastos, de forma holística, atendendo às áreas social, emocional, cognitiva, linguística, motora, etc., assumindo-se que a aprendizagem assenta em domínios sociais, afectivos, experienciais e reconhecendo-se a importância das interacções com as famílias, entre educadores, entre crianças.

Perceber que sentido é que um contexto educativo tem para a criança, o que é que significa para a criança viver ou fazer parte de um determinado contexto educacional, é aquilo que parece estar na base de uma intervenção educativa, qualitativamente superior. E isto pressupõe a capacidade do adulto se colocar na perspectiva da criança e perceber que questões é que se lhe levantam, que dificuldades é que surgem, o que é que parece que de facto as mobiliza, activa o seu desenvolvimento e, em consonância, formular as coisas de outra forma, organizar de outra forma, dizer por outras palavras, diversificar as actividades, etc.

É tarefa do adulto envolver as crianças nas aprendizagens, procurando compreender o que é que realmente as mobiliza, o que pressupõe não só sensibilidade e intuição por parte do adulto, mas sobretudo muita formação e competência.

Manuel Sarmento[3]

O desafio de integrar este grupo colocou-se-me, basicamente, no sentido de tentar perceber o que é que mudou na infância em Portugal no decurso dos vinte e dois anos que vêm desde a Lei de Bases do Sistema Educativo. Havia a consciência de que essas mudanças eram importantes, eram significativas.

A Lei de Bases havia sido pensada, preparada e proposta para uma condição específica da infância, que sofreu alterações em vários dos seus domínios e, portanto, o desafio consistia exactamente em perceber quais eram esses domínios em que as alterações se verificaram e quais as suas implicações do ponto de vista da construção das políticas educativas.

A primeira e mais importante mudança que se verifica de há vinte anos a esta parte é a diminuição muito significativa do número de crianças em Portugal. Se considerarmos a franja etária dos 0 aos 18 anos, Portugal perdeu 1 milhão de crianças no espaço de vinte e poucos anos. Não temos no nosso sistema estatístico a possibilidade de saber quantas crianças de 0 a 12 anos existiam em 1986 e quantas existem hoje. Os números mais próximos referem-se ao grupo dos 0 aos 14 anos, pois é exactamente nesse grupo etário que o Instituto Nacional de Estatística elabora os seus dados e, mesmo aí, essa diminuição é significativa. No Censos de 1981 havia 2,5 milhões de crianças, *grosso modo*; em 2006 há 1,6 milhões de crianças, o que significa, portanto, uma perda de 900.000 crianças no espaço de vinte e poucos anos, nesta franja etária dos 0 aos 14 anos.

É claro que tudo isto está relacionado com o envelhecimento da população, há uma alteração da pirâmide etária – na verdade, não se pode falar hoje em pirâmide etária, provavelmente a metáfora mais apropriada seria o "cilindro etário". Em consequência do aumento da esperança de vida e da diminuição do índice técnico de fertilidade e da taxa de natalidade, há uma relação entre gerações que se alterou

[3] Professor Associado do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

profundamente e pela primeira vez – este é um dado já posterior ao nosso relatório, divulgado muito recentemente – no ano passado nasceram menos crianças do que as pessoas que morreram no nosso país.

Portanto, há um desequilíbrio demográfico que é uma tendência que se vem marcando desde os anos 1970, mas que se acentuou muito significativamente, neste espaço de tempo. Mas não são apenas os indicadores demográficos que manifestam essa mudança, há outras mudanças significativas e importantes. O relatório neste capítulo detém-se sobre as mudanças demográficas, legislativas, sociais, culturais e simbólicas. Evidentemente, não vos vou maçar com um conjunto muito vasto de dados que foram compilados, coligidos e que sinalizam esse processo da transformação da condição de infância em Portugal; apontarei um ou outro, em cada um destes itens, para avançar para as conclusões e para as consequências que advêm para a da construção das políticas educativas.

Do ponto de vista legislativo, 1986 é um ano importante do ponto de vista da condição social dos portugueses em geral e da infância em particular, não apenas pela aprovação da Lei de Bases, mas também pela entrada de Portugal na União Europeia. E é curioso que esses dois momentos, aliás simbolicamente marcados por se terem realizado em grandes espaços históricos do país – no Mosteiro dos Jerónimos a adesão à União Europeia, e a ratificação da Lei de Bases, na primeira presidência aberta do Presidente Mário Soares, junto do Castelo de Guimarães, nos Paços dos Duques de Bragança – assinalam exactamente aquelas que são as tendências estruturantes da sociedade contemporânea. A globalização e a individualização institucionalizada.

A globalização, manifesta na adesão de Portugal à Europa comunitária, tem o seu contraponto complementar na aposta num individualismo institucionalizado, próprio de uma *sociedade dos indivíduos* como dizia o Norberto Elias, através dum incentivo da formação prolongada e da construção de competências individuais

adequados ao jogo social nessa sociedade que coloca nos indivíduos (e já não, predominantemente, nas instituições) a chave da vida social.

Mas não apenas a Lei de Bases em 1986 e a adesão à União Europeia marcam, do ponto de vista normativo e legislativo, a infância em Portugal: há todo um conjunto de diplomas fundamentais que nos últimos vinte anos efectivamente assinalaram uma evolução significativa, designadamente as medidas de protecção de crianças, como a Lei Tutelar Educativa e a Lei de Protecção de crianças e jovens; a criação de programas direccionados para fenómenos específicos como o PETI, Programa de Combate à Exploração do Trabalho Infantil ou o Programa Ser Criança ou ainda o Programa de Intervenção Precoce; a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, que é também um documento estruturante na configuração da infância contemporânea em Portugal; a Lei da Adopção e, já agora, a última medida importante: a criminalização dos castigos corporais contra crianças com a alteração do Código Penal, designadamente no seu artigo 152º.

No entanto, essas mudanças legislativas não são compassadas por uma evolução social que permitisse condições de maior conforto para todas as crianças. Os indicadores de conforto da população evoluíram significativamente, mas não para todas as crianças, na exacta medida em que se agravaram factores de desigualdade social. E esta é uma situação paradoxal, provavelmente não exclusiva da sociedade portuguesa, mas com importância na sociedade portuguesa e com implicações sérias na infância. De facto, as crianças estão, genericamente, melhor em todo o mundo e em Portugal também, mas há crianças que vivem em situações mais depauperadas, em consequência desse aumento das desigualdades sociais. Um indicador importante nesse domínio é o facto de a pobreza infantil em Portugal ser superior à pobreza da população em geral. Há 23% de população infanto-juvenil em situação de pobreza, face aos 20% da população em geral.

Um outro dado social importante é o aumento (aliás exponencial) dos processos abertos pelas Comissões de Protecção de Crianças e

Jovens referentes a situações de negligência e maus-tratos. Esse aumento é, simultaneamente, o sintoma de uma maior visibilidade, correspondente à evolução do olhar da sociedade portuguesa e da forma de intervenção da sociedade portuguesa perante o mau trato, mas, também, provavelmente exprime o incremento dos maus tratos a crianças, no quadro do agravamento da violência doméstica e intra-familiar. Não é por acaso, aliás, que um relatório fundamental da UNICEF coloca Portugal entre os países que têm práticas continuadas de mau trato, sobretudo intra-familiar, que não foram ainda devidamente combatidas.

Em suma, os indicadores sociais caracterizam-se por esta situação paradoxal: aumento das medidas sociais, das políticas públicas, do quadro legislativo, dos indicadores de conforto em geral, mas agravamento das desigualdades, com consequência para o agravamento da situação das crianças mais desprotegidas.

Do ponto de vista cultural, a influência da indústria cultural junto das crianças – dos programas de televisão, dos jogos de vídeo, de todos os produtos que são inerentes a essa indústria cultural – intensificou-se muito significativamente. Mas não apenas esses produtos são hoje mais disseminados, também os serviços para crianças são fundamentais na influência que exercem sobre as crianças contemporâneas. Na verdade, Portugal caracteriza-se, nos últimos anos, por um incremento significativo de serviços para crianças, que têm como consequência um reforço do tempo de vida das crianças sob controlo institucional e, portanto, sob o controlo adulto, com diminuição da autonomia e de verdadeiro tempo livre, isto é, do tempo em que a criança pode experimentar os seus próprios limites, deambular no território, circular no espaço urbano e, de alguma forma, crescer em relação com os seus pares e com a exploração dos lugares de brincadeira, do jogo e da convivência.

Este é um tema importante, que tem vários indicadores. Do ponto de vista simbólico – no quadro das transformações mais gerais da sociedade portuguesa, que têm sido estudadas por Eduardo Lourenço, José Gil, etc. –, as crianças portuguesas, (especialmente nos últimos

cinco anos, de forma muito significativa), têm sido tematizadas numa polaridade dupla, por um lado, como vítimas, vítimas sociais e, por outro, como depositárias da esperança colectiva.

Este foi um tempo em que se intensificou de forma muito marcada o olhar da sociedade sobre a criança como vítima de mau trato, de violência, de agressão, de privação de direitos. O caso Casa Pia é o caso despoletador provavelmente desse olhar. Mas esse caso, tem depois continuidade nos sucessivos casos de crianças assassinadas, normalmente em contexto intrafamiliar (o caso Joana, o caso Vanessa, o caso Catarina, o caso Diogo) e, finalmente, no caso Maddie, que sendo uma criança não portuguesa, mas que desaparecida em Portugal, com toda a história que lhe está associada e que é bem conhecida, exponencia essa imagem da crise social.

Em suma, a vitimização das crianças e a sua apresentação como manifestação de uma crise social é um elemento estruturante da construção simbólica das crianças contemporaneamente. Mas por outro lado, as crianças também são muitas vezes caracterizadas enquanto vitimadoras: têm comportamentos pré-delinquentes, sobretudo quando adolescentes e jovens, além de serem responsabilizadas pelo insucesso escolar – frequentemente as crianças portuguesas são vistas como "culpadas" por terem os piores resultados escolares em matérias como a Matemática e as Ciências. Talvez os acontecimentos da Escola Carolina Michaëlis correspondam ao caso mais exemplificativo dessa outra vertente do olhar, que se exprime nesta concepção de infância em crise.

Em crise, mas que nem por isso retira o estatuto à criança de depositária da esperança no futuro, quando considerada globalmente do ponto de vista simbólico na sociedade portuguesa. Não é por acaso que somos basicamente educadores e continuamos a acreditar vivamente que a transformação da realidade social portuguesa passa muito pela educação e pelo investimento que é feito nas crianças e no seu processo de crescimento e de desenvolvimento. Participamos, portanto, dessa atriesperança.

Entre a crise e a esperança – é esta a polaridade que caracteriza simbolicamente a infância.

Daqui resulta um conjunto de consequências com implicação política e que sumarizo brevemente.

Em primeiro lugar, as realidades da infância contemporânea caracterizam-se sobretudo pela complexidade, Com efeito, a complexificação das condições da existência é o traço mais marcante. Melhoraram indicadores sociais, mas agravaram-se as desigualdades. O processo de aprendizagem necessariamente sofre os efeitos destas transformações e, em particular, sofre os efeitos decorrentes de uma sociedade que está numa linha de individualismo institucionalizado, para utilizar a expressão do sociólogo alemão Ulrich Bech.

É este individualismo institucionalizado que tem consequências na condição do aluno que é, simultaneamente, complexificada e, por outro lado, está jogada nesta difícil compatibilização entre as expectativas e as possibilidades de satisfação dessas mesmas expectativas. Neste quadro, a escola não pode ser pensada como o espaço da resolução dos problemas sociais, os problemas sociais resolvem-se a montante, mas é em todo o caso um espaço educativo e um lugar onde estas contradições têm lugar, onde elas se revelam sob várias as formas, assumindo por vezes o estatuto de os conflitos em torno do processo de ensino e aprendizagem. As escolas não podem ficar indiferentes a estes problemas sociais.

A pluralização dos códigos de referência, de valores, de representações, de modos de acesso ao saber, configura uma sociedade multicultural, em que a complexidade se exprime também nos modos de articulação de processos simbólicos, não necessariamente todos compagináveis. Este desafio intensificou-se marcadamente nos últimos vinte anos.

O reforço do cuidado e da educação das crianças, nomeadamente por efeito de uma maior intervenção pública junto das crianças, exige políticas mais integradas. Este é um ponto central de todo o trabalho,

como, aliás, foi frisado pela Prof.ª Isabel Alarcão. A ideia de que a educação não pode ser pensada fora do quadro das políticas sociais tem que ser considerada no âmbito das políticas educativas como um elo da política social e no quadro mais global de uma política integrada para a infância.

Uma política integrada para a infância significa, desde logo, atribuir intencionalidade educativa à educação dos 0 aos 3 anos. Como sabem, no quadro da Lei de Bases do Sistema Educativo português há um conjunto de cidadãos portugueses que não estão integrados e esse conjunto é precisamente o dos 0 aos 3 anos. A partir dos 3 anos até ao fim da vida, todos são objecto do normativo constante da Lei de Bases. Portanto, a ideia que daqui subjaz no quadro destas políticas integradas, desta articulação das políticas educativas com as políticas sociais, é da atribuição de intencionalidade educativa dos 0 aos 3 anos.

E, naturalmente, de integração dos percursos sequenciais e da organização do processo educativo dos 0 aos 12 anos. Mas sobre isso vai falar o meu colega Natércio Afonso.

Natércio Afonso[4]

Prometo ser breve, mas não resisto a contar uma pequena história que me veio à memória quando ouvia a Gabriela há bocadinho, e a história passa-se com dois dos meus netos. Os meus netos têm sido, nos últimos anos, os meus principais mestres em Ciências da Educação e esta história passa-se com eles.

Passa-se com o Miguel que tem 4 anos, anda no jardim-de-infância e é um perito em dinossáurios, sabe tudo sobre dinossáurios, envergadura, o que é que comem, como são as garras, como são os dentes, quais são os que apareceram primeiro e os que apareceram depois, portanto é um perito. O outro chama-se Rodrigo, tem 7 anos e está no 2.º ano de escolaridade do 1.º ciclo e, portanto, já é um aluno profissional, já passou o primeiro ano de estágio ou o ano de indução, já aprendeu o ofício de aluno, como diria o François Dubet, e portanto já sabe as expectativas que existem. Aqui há uma semana, o Rodrigo, o tal que está no 1.º ciclo perguntava-me: "Oh avô, quando é que na escola damos os dinossáurios"? E eu fiquei assim um bocado engasgado: "Bom, os dinossáurios, não sei, propriamente os dinossáurios talvez haja uma altura em que se fala dessa época, mas não há assim uma matéria específica dos dinossáurios". E comentou o Rodrigo: "Ah, coitadinho do Miguel!"

Isto tem a ver justamente com a aprendizagem do que é ser aluno, aprender o que é ser aluno na nossa escola. E quando digo a nossa escola não estou a falar apenas na escola portuguesa, corresponde a um dos paradoxos, uma das perplexidades que pensar sobre a educação formal no nosso tempo implica. Esta ideia de que a escola, em vez de promover a curiosidade, promove essa dimensão utilitarista, mercantil, na lógica daquilo que um educador que todos conhecem chama a *educação contábil*.

[4] Professor Associado da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa

Mas como prometi ser breve, vamos falar de políticas. O que é que há a dizer sobre as políticas públicas de educação? Em primeiro lugar, há o período dos 0 aos 3 anos em que essas políticas não existem. Não há nenhuma política pública de educação nesse primeiro período e já vimos que esses cidadãos, apesar de serem cada vez menos, ainda são bastantes. Esses cidadãos estão excluídos das políticas públicas de educação, com o pretexto, eu não lhe chamo motivo porque efectivamente não é um motivo válido, com o pretexto de que essa responsabilidade é uma responsabilidade das famílias. Por esse andar não haveria políticas de emprego. A responsabilidade de arranjar um emprego é dos que precisam dele e, portanto, a ideia de que essa responsabilidade é da família − eu não contesto −, mas não quer dizer que não haja políticas públicas. Penso que é uma questão central.

Na segunda fase deste período, a educação dos 3 aos 5 anos, temos uma educação de infância institucionalizada, em estabelecimentos próprios, de implantação recente. Todos sabemos os saltos que se deram no final do século XX e a taxa de cobertura aproxima-se actualmente dos 80%. A natureza desta oferta é muito diversificada e estamos muito longe de uma cobertura genericamente considerada de qualidade. Há aqui políticas de promoção, políticas educativas nesta área, neste domínio da educação de infância que urge desenvolver.

Depois temos a educação básica, os 1.º e 2.º ciclos da educação básica. O 1.º ciclo corresponde ao antigo ensino primário elementar, que foi lentamente massificado aos longo dos séculos XIX e XX, integra a escolaridade obrigatória, é assegurado por professores com formação profissional específica que trabalham em regime de monodocência, eventualmente coadjuvada, numa rede muito atomizada de escolas, por vezes com pouco mais de dez crianças, embora a situação tenha vindo a mudar nos últimos anos. As escolas são maioritariamente públicas, com um currículo nacional detalhadamente especificado e centrado no ensino da leitura, da escrita e do cálculo.

Logo a seguir, temos o 2.º ciclo, que resulta da fusão dos dois primeiros anos do antigo ensino secundário liceal e técnico, que se massificou apenas no último quartel do século XX, quando passou a integrar a escolaridade obrigatória. Funciona em estabelecimentos de ensino de dimensão média, numa lógica organizacional completamente diferente, em regra com algumas centenas de alunos, com docentes de formação universitária e leccionando um currículo nacional segmentado em disciplinas, desenvolvidas a partir da matriz dos campos do saber universitário.

Globalmente considerada, já foi dito hoje mais do que uma vez, não há uma política integrada de desenvolvimento educativo para esta faixa etária dos 0 aos 12 anos e essa política é indispensável, na medida em que é necessário eliminar ou reduzir as discrepâncias identificadas, nomeadamente no que diz respeito à organização da provisão em termos organizacionais, institucionais, das escolas, em termos dos recursos humanos, nomeadamente a questão da formação de professores e no que diz respeito à própria organização do currículo, como aliás já foi referido pela Prof.ª Isabel Alarcão no início.

Falta uma política integrada, é essa a questão central. Mas essa política integrada, a definição e o desenvolvimento dessa política integrada levanta realmente um problema complexo, que tem a ver com a necessidade de termos em consideração que as políticas não se substituem. Quando se desenvolve uma política ela vai instalar-se sobre políticas que já estão no terreno. É preciso fazemos força para que estas nossas recomendações não caiam em saco roto. Mas, por outro lado, o pior que pode acontecer é fazer tábua rasa do que existe e fingir que uma nova política e um novo decreto-lei ou mesmo uma nova lei de bases vai ignorar a realidade daquilo que se passa no terreno.

Essa nova política integrada de desenvolvimento educativo para a faixa etária dos 0 aos 12 anos tem de ser construída “em cima” e tendo em consideração as políticas que estão no terreno e que consolidaram tradições, culturas, maneiras de ver e maneiras de pensar a educação.

Teresa Gaspar[5]

Queria apenas chamar a atenção para alguns pontos que nestas comparações internacionais nos pareceram ser fundamentais.

No nosso Estudo quisemos ter uma dimensão comparativa que nos permitisse conhecer as opções de funcionamento das estruturas educativas existentes noutros contextos nacionais para o grupo etário dos 0 aos 12 anos. Daí que tenhamos centrado a atenção em seis países, que considerámos suficientemente distintos entre si nas suas tradições e na evolução dos respectivos sistemas educativos. Escolhemos a Espanha e a França pela proximidade geográfica, cultural e organizacional, a Irlanda pela melhoria verificada nas qualificações da sua população num processo com uma história ainda recente. A Finlândia, dado os bons níveis de desempenho dos seus alunos em testes internacionais, designadamente no PISA. A República Checa, com algumas características muito particulares, mas onde a rede de creches e de jardins-de-infância cobre, provavelmente, mais de 90% das crianças dos respectivos grupos etários, e a Austrália onde, pela extensão do território e pela enorme variedade multicultural, pensámos que iríamos encontrar soluções diversificadas e inovadoras que assegurassem de facto o acesso de todas as crianças à educação.

Como ponto de referência para estas comparações internacionais adoptámos a Classificação Internacional da UNESCO, a CITE, que define o nível 0 como o nível de educação pré-escolar, o nível 1 de ensino primário ou como o primeiro ciclo de educação básica, sendo que este nível 1 significa a entrada num sistema formal de ensino. O que distingue o nível 0 na educação pré-escolar é a educação processar-se num ambiente distinto do da família, do seio da família. O nível 1 é marcado pelo início das aprendizagens formais; o nível 2 refere-se ao chamado ensino secundário inferior ou segundo ciclo de educação básica, onde passa a existir uma diferenciação disciplinar clara; e o nível 3 refere-se ao ensino secundário superior. Claro que a classificação da

[5] Psicóloga. Assessora no Conselho Nacional de Educação.

CITE tem outros níveis de educação que vão até ao nível do doutoramento.

No período etário que nós estávamos a estudar, os níveis de classificação da CITE que se aplicavam eram apenas o nível 0 e o nível 1, ou seja, a educação pré-escolar e o ensino primário ou primeiro ciclo de educação básica, uma vez que, na classificação da CITE, o nível 2 corresponde a um nível de ensino secundário, frequentado por crianças com idades normalmente compreendidas entre os 13 e os 15 anos, e que no sistema português corresponde ao 3º ciclo do ensino básico.

A comparação com a estrutura do nosso sistema educativo mostra que temos a educação pré-escolar (nível 0 da CITE), um ensino básico de nove anos constituído por três ciclos de escolaridade (níveis 1 e 2 da CITE) e depois o ensino secundário (nível 3 da CITE). A grande ambiguidade que nós temos nesta comparação situa-se no 2.º ciclo do ensino básico, que não tem correspondência com nenhum nível da classificação internacional, não corresponde a um nível de educação específico da classificação internacional, e daí a nossa questão de há muitos anos de saber se este 2.º ciclo deve estar mais próximo do ensino primário ou se, pelo contrário, ele deve estar mais próximo do ensino secundário. São questões que ao longo do Estudo nós também fomos discutindo.

Quanto à educação pré-escolar, esta encontra-se largamente generalizada em todos os países que estudámos. Todos os países têm orientações curriculares nacionais para a educação pré-escolar e definem idades de entrada e de saída da educação pré-escolar também de uma maneira bastante precisa. Por outro lado, começa a formar-se uma tendência, que eu diria tem início em 2006 com a nova lei do sistema educativo espanhol, que é a de assumir a intervenção e intencionalidade educativa no período dos 0 aos 3 anos, considerando que dos 0 aos 6 anos é todo um período de educação infantil, dividido em dois ciclos, dos 0 aos 3 e dos 3 aos 6 anos. O período dos 3 aos 6 anos é, contudo, mesmo na nova lei espanhola, definido como um tempo que antecede o início da

escolarização formal. Pelo seu lado, a França tem vindo a antecipar para os 2 anos de idade o início da educação pré-escolar.

Relativamente à organização do ensino primário, encontrámos nos seis países estruturas de organização ligeiramente diferentes. A Espanha e a Irlanda têm um período de seis anos de ensino primário dividido em fases de dois anos, a República Checa e a Austrália têm ciclos de três anos, num ensino primário com duração de seis anos. A França atribui particular atenção aos anos de transição de níveis, por exemplo, considera que o último ano da *maternelle*, que corresponde à educação pré-escolar, integra o primeiro ciclo de ensino primário, o qual formalmente é constituído por um ciclo de dois anos, designado de aprendizagens fundamentais, e outro ciclo de três anos, chamado de aprofundamento. Do ponto de vista formal, o ensino primário em França tem a duração de cinco anos, mas com esta ligação à *maternelle*, no fundo acabam por ser seis anos dedicados às aprendizagens primárias.

A Finlândia tem, à semelhança de todos os países nórdicos (Dinamarca, Suécia, Noruega e Finlândia), um ensino básico que cobre os nove anos de escolaridade obrigatória, definido como um ciclo único de educação geral comum, onde a partir do 4.º ano de escolaridade se começa a processar a diversificação disciplinar. São estes os traços gerais da comparação que fizemos entre os países.

Teresa Vasconcelos[6]

Eu vou ser mesmo telegráfica, uma vez que já tive "tempo de antena". Com muito gosto li alto, a pedido da Isabel Alarcão, a utopia que emergiu enquanto escrevia a secção do trabalho de que fui responsável conjuntamente com a Maria do Céu Roldão, incidindo num olhar prospectivo. A minha visão foi a de alguém ligada à educação de infância, assumindo um olhar marcadamente pedagógico, mas também um olhar profundamente orientado pela minha experiência, enquanto directora-geral da Educação Básica entre 1996 e 1999: uma das grandes aprendizagens que considero ter tido foi a de procurar encarar o sistema educativo como um todo (nomeadamente a Educação Básica, dos 0 aos 12 anos), debatendo-me com a profunda incongruência e fragmentação que havia nesse mesmo sistema educativo.

O que escrevi prende-se com esse duplo olhar. No campo da educação de infância, quero sublinhar aspectos que já foram referidos, entre os quais a grande perplexidade que temos com a não preocupação com uma abordagem educativa na faixa etária dos 0 aos 3 anos. Na faixa etária dos 3 aos 6, a minha perplexidade, neste momento, prende-se com os riscos de "escolarização precoce das crianças". Parece uma contradição, mas não é. Um dos "efeitos" perversos da expansão da educação pré-escolar tem sido, especificamente na faixa etária dos 3 aos 6 anos, esquecermos a importância da ludicidade, o brincar espontâneo e da expressão livre.

Em relação aos desafios que colocamos para um *continuum* dos 0 aos 12 anos, sublinhei alguns princípios que me parecem essenciais dentro daquilo que a Isabel Alarcão afirmou "ser uma sensibilidade minha" (e eu fiquei muito contente por ela ter reconhecido tal facto), que é a sensibilidade às questões da inclusão e da coesão social.

Portanto, um primeiro princípio que preconizo é que a escola trabalhe para ser inclusiva, não segregada. Sublinhei os perigos de

[6] Professora Coordenadora na Escola Superior de Educação de Lisboa.

segregação que neste momento existem já no sistema de educação pré-escolar, em que, mesmo na rede solidária (amplamente financiada pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social) constatamos, por parte dos pais informados, a lógica preferência pelos estabelecimentos de maior qualidade, ficando os estabelecimentos com menor qualidade para as "outras" crianças e famílias menos informadas. Ora essas "outras crianças" são as que têm o direito primeiro à rede solidária, não será assim? A quem compete regular isto? Não me parece que possa ser o "mercado de oferta e de procura"!

Deste estudo emerge também a importância de uma educação que seja monitorizada pelo Estado e pela sociedade civil organizada. Outro aspecto emergente é a necessidade de uma nova profissionalidade docente. Sei que a Maria do Céu vai apresentar especificamente este aspecto, mas a nossa preocupação, enquanto professores em qualquer dos níveis educativos, deve ser não só o currículo e as aprendizagens, mas também o bem-estar, o sentido da auto-estima, a segurança e mesmo a felicidade das crianças e jovens com quem trabalhamos. Não temos que fazer tudo, mas talvez, por essa razão, tenhamos que trabalhar "em rede" com outros profissionais e serviços... e não tem sido esse o nosso *modus funcionandi.*

Maria do Céu Roldão[7]

O meu texto foi construído, tal como o da Prof.ª Teresa Vasconcelos, com base nos textos analíticos dos quatro intervenientes anteriores, nas dimensões psicológica, sociológica, política e também curricular, no sentido de levantar, a partir daí, algumas linhas de acção prospectiva para o futuro, que já foram em muitos aspectos reflectidas na síntese da Prof.ª Isabel Alarcão, portanto eu tenho o trabalho facilitado.

Embora não perdendo de vista o olhar para este problema da infância e da criança dos 0 aos 12 anos, na perspectiva holística que foi aquela que adoptámos, a minha análise situa-se mais do ponto de vista da oferta ou da provisão educativa formal para estes mesmos níveis e, mais particularmente, não tanto para as primeiras idades mas para a escolaridade formal, que é aquela que também conheço melhor e com que trabalho mais.

Na minha análise, identifiquei *seis* linhas prospectivas que estão visíveis no estudo, que eu aqui para sintetizar agruparia em **três planos**.

Um **primeiro plano** diz respeito à legitimação de qualquer acção política – do meu ponto de vista tem que se sustentar no **reconhecimento de um princípio e de um valor fundamental que é a aceitação e a defesa da educação como um direito.** Para isso, há duas linhas prospectivas que têm de ser tidas em consideração e que na história curricular e na história educativa tendem por vezes a ser indevidamente antagonizadas: por um lado, o desenvolvimento pleno da pessoa, de cada pessoa, como já foi sublinhado noutras intervenções; por outro lado, o desenvolvimento ou a garantia de uma equidade da oferta, que garanta a todos chegarem a níveis tão próximos quanto possível da aquisição plena das aprendizagens comuns necessárias. O que significa, do ponto de vista da oferta escolar e da organização curricular, estabelecer o princípio da diferença e da diversidade dos percursos e estratégias, em lugar do que hoje é dominante, que é o princípio da homogeneidade, que

[7] Professora Coordenadora na Escola Superior de Educação de Santarém.

faz com que se exclua tudo aquilo que é diferente e, desse modo, se combata ou inviabilize este princípio da equidade.

Num **segundo plano**, estão as três linhas prospectivas seguintes que identifiquei – trata-se de orientações ou linhas de acção dirigidas para garantir a **qualidade da resposta educativa e da organização dessa resposta educativa.** Aí identifico três planos: um que diz respeito, no plano conceptual da oferta educativa, à centralidade da ideia de competências de base, que já foi aqui referido, e competências de base como finalidade essencial a respeitar por parte da instituição educativa que oferece a educação. Essas competências que constituem a educação de base não devem ser olhadas como mínimos, aspecto que muitas vezes é associado no nosso imaginário à definição de básico, mas sim olhadas como um apetrechamento para o *empowerment*, para tornar todas as pessoas detentoras do poder que o conhecimento e as competências asseguradas neste nível lhes darão na intervenção social e no seu desenvolvimento pessoal e educativo.

Um segundo aspecto nesta garantia da qualidade tem a ver com as questões da organização curricular e da própria estrutura escolar e, como já foi aqui muito sublinhado, importa insistir na *continuidade, gradualidade e equilíbrio das transições* ao longo desta faixa etária e para além desta faixa etária, mas nesta faixa etária é particularmente necessário combater a desarticulação, como já aqui se referiu. De um ponto de vista organizativo, que é o que destaco como mais relevante e menos trabalhado até aqui, importa garantir nas políticas futuras uma ênfase clara na liderança e gestão da organização pedagógica do trabalho curricular nesta faixa. O que significa que a questão central não está em um professor, vários professores, quantos, quais, que coadjuvações, mas sim em assegurar que se trabalha de uma forma integrada, gerida por alguém que é o professor responsável pela gestão do currículo, pelo trabalho curricular como um todo integrado e harmonioso, ainda que concebendo variadas possibilidades de coadjuvação ou de algumas especialidades, a estudar ao longo deste percurso. Isto é uma realidade

quanto a mim inexistente e considero que sem ela não se operará nenhuma mudança significativa.

Um **terceiro e último plano** tem a ver com as **condições de envolvimento dos actores nas transformações políticas**, ou **requisitos** ou **condições *sine qua non*,** como nalguns sítios as refiro, para a efectividade desta resposta organizativa no sentido de garantir os princípios que enunciámos no início desta intervenção. E isso significa ter em conta aquilo que o Prof. Natércio há pouco sublinhava, que há culturas fortíssimas instaladas, quer no plano profissional, quer no plano organizacional, e que não se esbatem quando criamos um novo normativo ou se estabelece uma nova política. Essas culturas têm de ser consideradas e incorporadas numa lógica, simultaneamente, de entrosamento, portanto de respeito pelo que também já está instalado, e de ruptura para instituir mudança que faça sentido para os actores. Mas essa ruptura tem de ser enquadrada e apoiada, tem que ter "andaimes", para usar uma metáfora conhecida de todos nós na educação.

E esses factores enquadradores de qualquer política, do meu ponto de vista neste trabalho e do nosso ponto de vista neste grupo, são o que chamei o *triângulo do sucesso:* a **supervisão** no interior do trabalho da escola, a **avaliação** e a **formação**, como realidades interligadas, permanentes e constitutivas da vida e da cultura dos professores e das escolas.

DEBATE

José Augusto Pacheco – Muito obrigado. Temos agora um espaço para debate. Vamos aceitar três questões, numa primeira volta.

Márcia Trigo (*Business School* da Universidade Autónoma de Lisboa) – Eu queria, obviamente, regozijar-me e felicitar não só o Conselho Nacional de Educação, mas também o grupo, a sua coordenadora e os autores que realizaram este estudo, que nos dá uma grande esperança. Só conheço os documentos mais sintéticos, não conheço o Relatório propriamente dito, mas tenho a certeza que este é um estudo que vai influenciar as próximas políticas, vai fazer história e ser o repositório da memória dos últimos anos das coisas da educação. Não é por eu ter sido a presidente da Comissão Interministerial do Programa Educação para Todos, que durou quase dez anos, nove anos e meio. Entretanto fui para a ANEFA e depois o Programa foi integrado na Direcção-Geral do Ensino Básico, mas eu achava e acho, sobretudo em relação ao trabalho que as escolas associadas fizeram, que responde a algumas questões que foram hoje aqui colocadas como preocupações.

Começámos em 1991 e funcionámos até 2000. Era um programa internacional da UNESCO, como sabem, em que cada país escolheu dentro da *Educação para Todos* aquilo que entendeu que era mais urgente no seu país. Em Portugal, houve várias reuniões com empresários, com muita gente que está aqui presente e outras pessoas, até se resolver qual era a área mais importante e essa foi a escolaridade básica obrigatória de nove anos, que na altura já era para todos. Porque a primeira ideia tinha sido o primário, quando fizemos um inquérito muitos disseram a escola primária, outros o 2.º ciclo. Mas a ideia era "a escola para todos", centrada no cumprimento da escolaridade obrigatória, e o *slogan* era *acesso com sucesso para todos*, a *escola de nove anos é para todos* e por aí fora. Participaram oito ministérios neste Programa, alguns dos quais com orçamento maior do que o da Educação, designadamente o Ministério da Saúde a quem eu presto aqui a minha homenagem e que fez um trabalho integrado. Eu tenho na minha experiência um longo caminho

e digo que articular ministérios é a coisa mais complicada de fazer neste País.

Estão aqui a Luísa Alonso e o José Augusto Pacheco, com eles fizemos também publicações, quisemos também que as coisas ficassem. Os projectos podiam ser de duas naturezas, uns propostos pelas escolas, ou da iniciativa das universidades associadas às escolas, sempre territoriais e sempre em associação de escolas. Fomos complexizando os pedidos, começámos por exigir pelo menos dois ciclos sequenciais no mesmo território e, em 1995, quando fizemos a primeira avaliação verificámos que as escolas fizeram um trabalho que ainda há bocado a Luísa Afonso me dizia, ainda anda aí pelo terreno. Esse trabalho resultou, ficou, também foi por muitos anos consecutivos e uma das preocupações era realmente a integração territorial. Era também a da coerência e tinha algumas componentes obrigatórias: a gestão era da escola, não era um projecto de uma equipa de professores ou de um professor, tinha de passar pelo Conselho Directivo, portanto, integrar-se na organização da escola e o João Barroso foi o nosso consultor para essa área; tinha a pedagogia diferenciada e as componentes locais e regionais dos currículos, tinha muito a ver com o contexto do currículo; e outras áreas de integração, quer de outros ministérios, quer dos pais, quer de autarquias, etc.

Eu acho que merecia pelo menos ficar numa nota de pé de página que houve durante dez anos um programa deste tipo.

Maria José Rau (Especialista em Educação) – Tive a sorte de poder ler o Relatório antes desta sessão e tinha três questões, três pedidos de esclarecimento que dirijo à mesa. Um deles tem a ver com a comparação entre os vários países, porque achei sintomático que não aparecem aqui países que têm uma situação muito parecida com a nossa em termos de estrutura organizativa, estou a falar do caso da Alemanha, da Suíça, etc. Eu julgo que faz falta, mas talvez depois a Teresa possa esclarecer a comparação com a situação portuguesa. Por exemplo, no CITE 2 onde é que aparece o nosso 2.º ciclo, como é que ele é

classificado? A República Checa aparece como CITE 2 aqui na estrutura? Era um esclarecimento sobre como é que nós estamos comparativamente com outros países que têm uma situação, uma estrutura de ensino parecida com a nossa.

Outra questão que eu não percebi bem, para mim não foi clara na vossa forma de abordagem, e não sei se é aquilo que a Isabel há bocado referiu relativamente à filiação dos professores, é tudo aquilo que tem a ver com os quadros de escola, dado que esse foi um dos grandes entraves (isso é referido no capítulo do Natércio Afonso) a qualquer alteração, a qualquer cumprimento da Lei de Bases do Sistema Educativo. Isso foi abordado ou o que é que vocês reflectiram e pensaram sobre isso?

A última questão tem a ver com as retenções. Vejo muitas preocupações nos vários capítulos do Relatório com a questão da coesão, mas não me parece que tenham sido abordados, e por certo foi um ponto do vosso trabalho, os aspectos organizativos presentes nas diversas situações em que a retenção é possível. As políticas educativas como é que se organizam, como é que se organizaram noutros países em que, apesar de haver retenções, há maior sucesso do que na situação portuguesa, como é que eles se organizaram para que isso não fosse uma situação tão grave, pelo menos em termos de comparação internacional? São estas três questões.

António Ponces de Carvalho (Director da Escola Superior de Educação João de Deus) – Primeiro queria agradecer e dizer o quanto foram interessantes as duas jornadas que tivemos sobre esta problemática, a primeira sem texto e a segunda já com texto para nos podermos debruçar. Tenho três questões pragmáticas que eu penso que urge alterar. A primeira é sobre a Lei de Bases da Educação, marcando que a educação em Portugal começa no nascimento da criança e não aos 3 anos, como acontece actualmente. A segunda preocupação é com a preparação da integração dos novos professores que dentro de quatro anos estarão no terreno no 2.º ciclo, reorganizando os concursos e preparando a sua integração nas escolas, porque senão fazemos mais uma

vez um *cocktail*, juntamos os novos professores com os antigos, criando durante esse tempo uma grande angústia aos professores que estão nas escolas sem saberem o que é que lhes acontece em relação ao novo perfil profissional, pois quatro anos em educação é muito rápido.

Por outro lado, temos que dignificar o trabalho docente dos educadores de infância que continua a não contar se trabalharem nas ludotecas, nas bibliotecas e nas creches. E se queremos uma educação desde o nascimento aos 12 anos, há que valorizar o trabalho desses profissionais, pelo que o Ministério da Educação terá que assumir que esse desempenho é educativo.

A terceira preocupação é mais um exemplo de aspectos que estão na lei mas depois a prática é completamente diferente, como quando na Constituição Portuguesa e em diversas leis se defende o superior interesse das crianças. Eu apelava para a divulgação de um documento muito interessante que o Instituto de Apoio à Criança fez e também para o programa que vamos ter na *Sociedade Civil*, na RTP 2, no dia 30 deste mês, sobre a definição do superior interesse da criança, mas na prática depois faz-se tudo menos defender o superior interesse da criança. Bastam estes casos que temos visto, aliás alguns foram citados, porque os Direitos da Criança dizem que a criança tem direito a uma família e não o contrário, não é a família que tem direito a uma criança. O que temos visto é os tribunais entregarem à família biológica a criança muitas vezes com resultados catastróficos, quando o que temos de privilegiar é realmente a família dos afectos − quando coincide família dos afectos e família biológica ficamos encantados −, mas também isso é um programa educativo.

Duas referências: dos 46 centros educativos que tem a Associação João de Deus, temos 19 valências de creche com cerca de 1000 crianças e posso-vos assegurar que se nota a diferença educativa entre aquelas crianças que frequentam a valência de creche e as outras que não a frequentam. Claro que depois também depende muito da riqueza do contexto familiar. Outra experiência muito rápida dos 62 países em que

conheço escolas, é que a grande maioria tem uma educação primária de seis anos e, portanto, não é só no primeiro mundo. É interessante ver que, quando em 1985 muitos países passaram a educação primária para seis anos, Portugal voltou para trás, e realmente urge enquadrar o 2.º ciclo em algum sítio e mudar toda uma série de políticas, de forma a podermos modernizar o nosso sistema. É evidente que não é destruindo, mas devemos assentar as bases do que temos e mudar, porque bem não estamos. Muito obrigado.

José Augusto Pacheco – A palavra à Prof.ª Isabel Alarcão para responder.

Isabel Alarcão – Eu respondo a algumas questões e depois passo, nomeadamente para a Teresa, para responder a coisas com mais pormenor.

À Márcia Trigo eu queria agradecer o contributo que trouxe, salientar o que disse e que vem confirmar também aquilo que nós recomendamos que é a integração, a coerência e a articulação. Eu continuo a bater nesta tónica. Pelos vistos foi possível, nesse Programa, se foi possível nesse, vai ser possível noutros e para mim a chave está na articulação e na coerência.

Quanto à questão dos perfis profissionais, levantada pela Maria José Rau, efectivamente eu referi-me a isso. Desde o início a questão era: "Como é com os professores, com o sistema que temos, com os quadros?" A minha posição, às vezes quase me batiam, mas eu dizia assim: "Não podemos ir por aí, porque se nós vamos por aí, não descolamos, não arrancamos". De facto, é preciso pensar e o estudo tem implicações a esse nível, mas nós não quisemos partir daí, quisemos partir da criança, das necessidades da criança, da melhor maneira de organizar a educação e depois, por arrastamento, isso vai ter consequências realmente nos perfis. O novo ordenamento jurídico já aponta para esse perfil, mas nós temos perfeita consciência de que não se deve fazer a ruptura de um momento para o outro. Portanto, o que nós defendemos, está aqui numa página qualquer, é que haja aproximações

graduais. Por acaso até sabemos que há um número muito grande de professores a aposentarem-se, na minha perspectiva pelas piores razões, porque estão fartos do ensino, o que é uma péssima razão. Vai ajudar um bocadinho a isto, mas obviamente, Maria José, essa é uma das implicações que vai ter de ser estudada com cuidado. As aproximações progressivas poderão ajudar a resolver este problema.

Teresa Gaspar – Relativamente às questões da Maria José Rau, que são aquelas que se prendem mais directamente com a minha parte, não escolhemos nem a Alemanha nem a Suíça, porque nos pareceram sistemas excessivamente fragmentados e com uma diversificação muito precoce, relativamente aos quais seria difícil comparar a nossa tradição. Portanto optámos pelos outros, pelas razões que também dissemos.

O nosso 2.º ciclo é classificado na CITE como nível 1. Relativamente à República Checa, há um lapso no quadro final de síntese, são cinco anos de um primeiro ciclo de ensino básico, não são quatro anos. O ensino básico tem uma duração de nove anos na República Checa, aliás como está na descrição feita no texto, divididos em dois ciclos: o primeiro ciclo corresponde ao nível 1 da CITE, dos 6 aos 11 anos, e outro ciclo dos 12 aos 15 anos de idade, o que já corresponde ao nível 2 da CITE.

Quanto às questões da progressão, não se pode dizer que exista uma tendência em matéria de progressão nos seis países que foram estudados. Há países que pura e simplesmente rejeitam a retenção dos alunos, como é o caso da Austrália, onde tal não existe. Na Finlândia é uma situação raríssima, está prevista na lei, mas na prática é qualquer coisa que é extremamente raro; noutras tradições, como é por exemplo a francesa, é frequente a repetição do ano final de cada um dos ciclos – o sistema francês é muito sincopado, muito dividido em ciclos e, no final de cada ciclo, normalmente a duração dos ciclos ou é de dois ou é de três anos, é possível a retenção. Porém, depois do Debate Nacional sobre Educação francês foi criado o *socle commum des connaissances* que instituiu aquilo a que os franceses chamam um *contrato educativo*, que

visa dificultar ou prevenir as retenções dos alunos. Portanto as tradições são muito diferentes e, de facto, estas comparações internacionais tendem a generalizações e a afastar-nos de olhares mais profundos sobre cada uma das realidades. Nesta questão não se pode dizer que exista uma tradição comum.

Isabel Loureiro (Escola Nacional de Saúde Pública da UNL) − Eu sou médica de saúde pública da Escola Nacional de Saúde Pública da UNL e tenho estado sempre bastante interessada nas questões ligadas à promoção da saúde, à educação e, neste momento, estou a coordenar um projecto de investigação/acção com profissionais de saúde, que se chama *Promoção da Saúde na Gravidez e Primeira Infância*, no sentido de preparar os pais para receber o bebé e serem capazes de lhe dar aquilo que muitos pais, às vezes, não sabem como dar e sentem-se extremamente inseguros. Questões tão simples como o amor, as suas manifestações − não é a questão de não amar, é a forma como manifestam −, as questões dos limites, a forma como identificam os limites do próprio corpo do bebé. Isto tem muito a ver com perceber que quando um bebé nasce ele já tem capacidades. Por exemplo, vemos nos países nórdicos que o bebé colocado sobre o corpo da mãe, pele com pele, descobre por si onde é que está a maminha, descobre por si como é que pode mamar, não é preciso ir lá pô-lo, ele descobre.

Portanto, estas questões são questões cruciais e nós estamos a fazer este trabalho com os profissionais dos cuidados de saúde primários, articulado com os profissionais dos serviços de obstetrícia e de pediatria dos hospitais, mas sentimos uma falta enorme desta colaboração entre a saúde e a educação e de uma aprendizagem conjunta. Nesse sentido, temos pensado um encontro, com um formato que seja o mais útil possível em termos de aprendizagem conjunta, para os inícios de 2009. Gostaria muito de desafiar os presentes, interessados particularmente nesta fase da vida, a manifestarem o seu interesse e ver de que maneira é que nós poderíamos juntar educação, saúde, acção social, eventualmente até a participação de municípios, neste projecto que é a construção do nosso futuro...

Temos trabalhado neste processo com a evidência científica de experiências que têm dado bons resultados, nomeadamente projectos longitudinais que seguiram bebés cuja vinculação foi estudada logo no início, a questão da ligação mãe-filho, e esses projectos mostraram que, quando a vinculação é forte e positiva, aos 15 anos são jovens que têm comportamentos menos problemáticos do que crianças que não tiveram este acompanhamento.

Julgo que é este investimento nos primeiros tempos de vida é um investimento de que todos, a sociedade toda beneficiaria, nomeadamente envolvendo os avós neste projecto, o que seria uma componente importante.

Maria Adelina Villas-Boas (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Lisboa) − Ouvi com muito agrado todas as intervenções do painel. Gostaria de salientar a síntese criteriosa e as recomendações da Prof.ª Isabel Alarcão, apresentadora do estudo, e todos os outros contributos. Há aqui dois aspectos que eu gostaria de salientar como preocupações, sobretudo sobre o como, quer dizer, como é que se vai fazer, embora a Céu Roldão já tenha dado um lamiré do que poderá ser feito.

O primeiro aspecto é em relação à utopia. Penso que é uma utopia que eu já vi realizada noutros países, noutras escolas e mesmo em escolas em Portugal e a preocupação é, se ela é realizável e se já é realizada noutros países, porque é que não pode ser realizada em Portugal, nomeadamente com a existência dos tais contextos educativos alargados. Não sei se todos já sabem, mas há cerca de um mês, o ministério da Educação do Reino Unido deixou de se chamar assim para dar visibilidade a esses contextos educativos alargados e passou a chamar-se qualquer coisa como ministério dos Alunos, das Famílias e das Comunidades, não sei se estou a puxar a brasa à minha sardinha, porque todos os meus estudos têm sido sobre a relação da escola, família, comunidade. Mas, realmente, o nome do ministério da Educação do

Reino Unido reflecte essa preocupação e eu acho que esse é, digamos, o primeiro passo.

Outro aspecto é a reestruturação do ensino primário e aí penso que um dos cuidados que será preciso ter, para não cairmos naquilo que também o Natércio focou, é assegurar aos alunos uma aprendizagem de qualidade na primeira infância, na educação pré-escolar. A educação do actual 1.º ciclo vai para trás, e pergunto se isso não irá contaminar o 2.º ciclo. A minha preocupação é que previsões têm para insistir sobre a formação dos professores do 1.º ciclo? É a minha grande preocupação, pois eu vi de um neto meu, que está no 1.º ciclo de outro país, um trabalho de pesquisa que ele fez, muito bem escrito, com umas indicações bibliográficas tão correctas como, muitas vezes, eu não vejo nos meus alunos da faculdade. Portanto, isso pode ser feito ao nível do 1.º ciclo e assim não vamos para trás, vamos é para a frente. Mas tem que começar, é preciso que o 1.º ciclo aprenda alguma coisa com o que se faz na primeira infância e na educação pré-escolar e que o 2.º ciclo não vá atrás da facilitação, da falta de exigência...

Varela de Freitas (Universidade do Minho) – Não conheço o Relatório, mas participei no pontapé de saída deste estudo e posso hoje, de alguma maneira, congratular-me pela qualidade desse mesmo estudo. Aliás, não me surpreende dado os seus autores. E quero também expressar a esperança de que o Conselho Nacional de Educação ao examinar esse estudo e ao tomar as suas decisões em termos de apresentar uma proposta não sofra das dificuldades que contaminam, como dizia a Prof.ª Isabel Alarcão, o processo de decisão.

Eu tenho uma certa memória histórica de todos estes problemas, dada a minha idade, e relaciono isto com o que o Prof. Ponces de Carvalho disse há pouco. Recordo-me que nos anos 1980, precisamente em meados dos anos 1980, havia um grupo de pessoas, entre as quais me incluía, que estavam entusiasmadíssimas a criar as Escolas Superiores de Educação, a Maria José Rau sabe disso. Por acaso ontem fui descobrir um texto que eu próprio escrevi em 1984, que foi apresentado numa

sessão de trabalho na qual não participei porque estava nos Estados Unidos, e que respondia a um pedido do ministro, exarado no despacho não sei quantos de 1984, que queria que as comissões instaladoras das ESEs propusessem um perfil de professor, o que era o nosso grande problema: Que professor vão as Escolas Superiores de Educação criar? Verifiquei que nesse mesmo texto e apenas baseado naturalmente nas minhas ideias eu propunha precisamente o ciclo único de 3+3. Hoje verifico que há uma certa bondade nisso.

Ora bem, espero que estas coisas sejam consideradas com toda a prudência porque efectivamente não é fácil. A nossa estrutura não foi pensada assim, mas uma coisa é não ser fácil e outra é baixarmos os braços. Espero que não se baixem os braços. Antes de terminar, queria dizer à Maria do Céu Roldão que, como estamos na fase de acordos ortográficos, de reformas, eu outro dia encontrei na Internet um texto de um autor português que já resolveu o problema: *empowerment*, empoderamento...

Isabel Alarcão – Eu não vou gastar muito tempo, até porque não houve propriamente perguntas, houve mais comentários e agradeço muito os comentários. Prof.ª Isabel Loureiro, eu torno a salientar, desculpem a minha insistência, mas este estudo provou-me que colaboração e articulação são as palavras-chave, e se o seu projecto mostra isso desejo-lhe muitas felicidades e, se calhar, aqui nesta sala vai encontrar pessoas que querem colaborar consigo.

Há algumas coisas que vou passar para a Maria do Céu relativamente ao currículo e ao 1.º ciclo. Relativamente ao Varela de Freitas, eu comungo consigo de que não se pode baixar os braços, mas há dificuldades. Nós, aliás, apontámos algumas dificuldades e há uma que ainda não veio mas eu vou trazê-la, porque acho que é uma dificuldade, e que tem a ver com o 3.º ciclo, que também para nós foi um problema que se nos colocou. Sobre os riscos de aproximar o 2.º ciclo do 1.º ciclo (e nunca falámos em fusão, os jornais, hoje, já andam por aí a falar em fusão, mas não foi o que eu disse ontem), nós dizemos que não pode

traduzir-se num recuo histórico que confine a educação de base, no sentido que lhe atribui Maria do Céu Roldão, à idade dos 12 anos. Este risco tem implicações no modo como poderá vir a ser concebido o 3.º ciclo do ensino básico, que deverá ainda servir os objectivos da educação básica, não obstante permitir já alguma diversificação de percursos. É importante que se diga isto, senão parece que estamos a recuar a educação básica.

Maria do Céu Roldão – Só em relação aos comentários sobre as questões da ligação entre os níveis, nomeadamente com o 1.º ciclo. Penso que o comentário da Adelina é muito pertinente, mas também penso que teremos de ter algum cuidado na generalização que por vezes fazemos do que é que são níveis que funcionam bem e níveis que funcionam mal.

Estou longe de ter a certeza de que há um recuo quando se chega ao 1.º ciclo face ao pré-escolar ou assim sucessivamente. Em certas coisas há, noutras não. Concordo inteiramente com a recomendação, que retirei do teu comentário, de que aquilo que é preciso garantir, do nosso ponto de vista, é que haja um investimento acrescido na qualidade profissional do desempenho em todos os níveis: profissional, científico, pedagógico, entendido nesses termos. O que significa romper com uma certa forma de ver a profissão nesses vários níveis, por um lado tem certas limitações, por outro lado tem outras, portanto eu também não idealizaria o antes da escola, nem o 1.º ciclo como uma espécie de malefício que se abate sobre um percurso que ía bem. Já foi dito aqui muitas vezes que nem a encomenda do estudo, nem a decisão do grupo, nem da sua coordenadora foi de enveredar por níveis de operacionalização mais politicamente orientados. Essa será uma fase posterior, que não nos compete a nós.

De qualquer maneira, julgo que esta questão relaciona-se também com o 3.º ciclo, pois o que está em causa é oferecer uma educação melhor e mais adequada às finalidades, no respeito pelo direito da criança a essa educação, e isso não pode esgotar-se no enquadramento dos 0 aos 12, sem pensar nas gradualidades e nas sequências que se hão-de seguir. É tudo sistémico, não pode partir-se em bocados, e julgo que a questão

do 1.º ciclo, se vier a aproximar-se do 2.º ciclo (tudo isto são apenas propostas), tem que se ver o que é que faz mais sentido e o que é que é mais necessário para as aprendizagens das crianças nestes diferentes momentos do seu percurso, considerando também os percursos subsequentes e as suas respectivas finalidades. Portanto, a cautela do *como* é uma cautela que eu subscrevo, mas não caindo em generalizar que no 1.º ciclo há um recuo. Em todos os campos há áreas que estão a precisar de ser retrabalhadas do ponto de vista das suas finalidades, penso eu. A intencionalidade e a finalidade têm que considerar a criança, o seu lugar na sociedade e a garantia de equidade, os tais princípios de que eu falava há pouco.

Rui Alarcão (Conselho Nacional de Educação) – Eu sou professor há cinquenta e cinco anos e mesmo nos dezasseis anos em que fui Reitor dei sempre aulas. Mas dei aulas sempre no ensino superior, dos 0 aos 12 anos não percebo nada a não ser talvez como pai. Mas sobre este Relatório, não tendo competência *ratione* na matéria, todavia quero dizer que gostei muito dele. Acho que é bom, que é excelente, e eu queria felicitar a equipa e a sua coordenadora − se a coordenadora não fosse minha irmã, eu felicitá-la-ia, acho que seria injusto sendo, não a felicitar...

O que eu queria dizer aqui, muito brevemente, nem é tanto como professor, é sobretudo como jurista, numa perspectiva jurídico-política. Não sei qual vai ser a sorte do Relatório do ponto de vista jurídico--político, nomeadamente do ponto de vista da legislação. Há anos que travo um combate sem grande êxito, valha a verdade, no sentido de combater a nossa inflação legislativa. Neste país, legisla-se a torto e a direito, infelizmente às vezes mais a torto do que a direito, mas isso não é privativo nosso, a União Europeia, por exemplo, também para emanar leis é um delírio. Julgo que devemos ter esta preocupação de que é muito importante menos leis e melhores leis. E, na sequência deste processo que agora estamos aqui a debater, pode acontecer que venha uma preocupação de mais legislação para resolver a questão. Eu queria deixar aqui esta advertência, salvo num caso ou outro, não é preciso legislação.

Disse uma vez esta coisa, que era uma caricatura evidentemente, de que devia ser proibido fazer novas leis e obrigatório aplicar bem as que temos. Nos princípios e nas recomendações deste Relatório não vejo nada que automaticamente envolva a legislação. Queria deixar aqui esta ideia, que isto não sirva para uma proliferação de legislação. Não é aí realmente que se ganha ou se perde esse combate. Até porque uma boa lei mal aplicada é má. Uma má lei bem aplicada até é capaz de ser boa, e é nesse plano da realização e da aplicação, que se devem colocar as coisas, dos 0 aos 12 anos ainda mais. O meu apoio e a minha felicitação relativamente ao Relatório, onde não vi nada que apontasse no sentido de novos caminhos legislativos, mas corre-se esse risco, eu deixava aqui esta advertência.

Uma nota final sobre a utopia. Eu acho que nós devemos distinguir entre a utopia ficção e a utopia realidade ou pragmática. E se a primeira não me interessa nada, a segunda é fundamental. Além da tradição utopista que nós temos na Filosofia europeia, se o Professor Barata-Moura não me desmente, aquela utopia que pode vir a transformar-se em realidade, nesse sentido eu sou utopista, portanto subscrevo os apelos ou as considerações que foram aqui feitas sobre a utopia. Acho mesmo que sem utopia não há realidade que valha.

Filomena (?) (Educadora de infância (?)) – Ouvi as comunicações e não estou muito contente, não pelas comunicações, mas pelo sentimento com que já vim para aqui sobre este tema, por isso hesitei entre falar ou não. Já falámos em educação de infância, em articulação *versus* desarticulação, em oferta educativa, projectos, qualidade da resposta educativa, coerência, respeito pela criança e, finalmente, em políticas que influenciam a vida da criança ou positiva ou negativamente. É no aspecto negativo que eu vou falar sobre os CEPIs, centros de educação e protecção infantis A Prof.ª Teresa Vasconcelos conhece-os bem, eu trabalhei num deles durante dez anos, recebemos estagiários, os CEPIs a nível nacional funcionam muito bem, a meu ver. Mas agora vou falar como mãe. Tenho um filho com 4 anos que está num desses CEPIs e, para minha surpresa, fui informada ontem numa reunião que os CEPIs

estão numa fase de transição muito grande e vão encerrar. O CEPI da Av. 5 de Outubro, concretamente, vai encerrar na valência de jardim-de--infância, ficando apenas a valência de infantário. Bom, o meu filho não compreende porque é que vai ser arrumado ou despejado noutra instituição Portanto, pergunto qual é a vossa opinião, porque estes CEPIs eram da tutela do Ministério da Educação, concretamente da Obra Social, gostava de saber que respostas estas crianças vão ter, pois não estão a pensar nelas.

Cecília (?) – Acho estranho que ainda ninguém tenha referido o facto de nós termos realmente já uma aproximação do 2.º ciclo ao 1.º ciclo, desde que existem as variantes na formação dos professores. Se não me engano, seriam quatro professores que, na teoria, os alunos teriam neste ciclo, a que antigamente se chamava de *preparatório*, precisamente para preparar as crianças na passagem de um só professor para muitos professores. Trabalho há muitos anos e já para aí há trinta anos que ouço falar nesta vontade de juntar o 1.º ciclo com o 2.º ciclo. Na realidade, fiquei contente de ouvir dizer que não é uma fusão, porque teriamos um grande drama depois na passagem para o 3.º ciclo, aí sim é que existem professores para cada disciplina e numa perspectiva já muito disciplinar.

Gostava de perceber se este trabalho feito por este grupo fez alguma avaliação no terreno da razão porque é que nas escolas no 2.º ciclo não se implementa um professor para duas disciplinas, como está previsto. As Escolas Superiores de Educação andam há vinte anos ou mais a formar professores para as variantes, precisamente para adaptar à LBSE, um professor de Matemática e Ciências, Português e Inglês, etc. Então vamos agora partir do zero como se isto não existisse? A nossa realidade é esta, nós temos realmente já uma aproximação do 2.º ciclo ao 1.º ciclo.

Só mais uma pergunta. Ouvi aqui falar nas transições educativas traumáticas. Não percebi muito bem qual foi a metodologia de investigação que seguiram, que evidências concretas temos no nosso país

destas transições educativas traumáticas, pois eu trabalho nas escolas de 2.º ciclo, dentro das salas de aulas quase todos os dias, porque estou na formação de professores, e ainda não detectei nenhum trauma desta natureza. Detectei outros, mas não detectei nenhum trauma pelo facto das crianças virem de uma escola do 1.º ciclo só com um professor para uma escola do 2.º ciclo.

Isabel Alarcão – Relativamente a esta última questão, diria e também está no estudo que, em termos da Lei de Bases, há de facto essa orientação para que não se passe de um professor para dez professores. Falo em dez porque sabemos que em várias escolas há dez professores para crianças do 2.º ciclo. Portanto, o que disse tem muita razão mas é ao nível, mais uma vez, da desarticulação entre o discurso e a prática que estamos a falar e, portanto, eu também acho que não é preciso começar do zero, é preciso pôr no terreno aquilo que já está legislado. Voltamos à legislação. Se calhar não é preciso nenhuma legislação nova, é preciso é monitorização para ver se o que está legislado está ou não a ser cumprido.

Natércio Afonso – Apenas fazer um comentário e sublinhar esta ideia. Partindo do princípio de que as nossas recomendações não caem em saco roto, partindo desse princípio, o pior que pode acontecer é partir-se para mais uma espiral legislativa e normativa, de fazer uma nova reforma da Lei de Bases, de fazer decretos regulamentares, mais umas portarias, mais umas estruturas curriculares, eu penso que isso é o pior que pode acontecer.

Penso que estas linhas programáticas, estas linhas de orientação devem ser desenvolvidas numa lógica de projectos, um pouco seguindo o exemplo que nos deu aqui a Prof.ª Isabel Loureiro, uma lógica de *opting out*, de haver escolas, de haver municípios que tenham a possibilidade legal de sair para fora da estrutura formal e de montarem novos dispositivos de realização do trabalho com as crianças, de uma forma integrada. Claro que isto tem riscos que têm de ser evitados com dispositivos de monitorização, de avaliação externa, de controlo. Mas eu

sou muito mais partidário da avaliação *a posteriori* do que do controlo *a priori*.

José Augusto Pacheco – Terminámos os trabalhos da parte da manhã. Agradeço a todos os autores deste estudo, especialmente à Prof.ª Isabel Alarcão, e também a vossa presença.

MESA-REDONDA
Políticas de Educação para a Infância – Tendências e Perspectivas

Moderadora – Maria Odete Valente

Políticas de Educação para a Infância – Tendências e Perspectivas

Maria Odete Valente[1]

Good afternoon. It's my pleasure to present you the four personalities invited by CNE to discuss the main theme of this round table: Miguel Zabalza, from the University of Santiago de Compostela; Christian Forestier, from the Haut Conseil de L'Éducation in France; David Instance, from the CERI/OCDE, the Center for Research and Innovation on Education; and our portuguese colleague Luísa Alonso, from the the Child Institute of Universidade do Minho.

We want to thank our invited colleagues for being with us. It's a pleasure and a privilege having such a qualified persons with us to talk about their systems and about the international perspective in the case of David Instance. We will begin with Christian Forestier and David Instance, and after their interventions we stop a little bit for questions, and then we will continue with the interventions of the other colleagues.

Muito obrigada a todos. Vamos prosseguir. Eu acho que o meu inglês tem aquele toque português e toda a gente percebeu, não é preciso traduzir. Vou passar a palavra a Christian Forestier.

Thank you very much and you have your time.

[1] Conselho Nacional de Educação

La réforme de l'enseignement primaire en France

Christian Forestier[1]

Madame la présidente, Monsieur le président, vous qui m'avez invité, merci; je suis très honoré et très heureux de participer à cette séance, mais vous n'auriez pas dû vous adresser à un Français, pour avoir les recettes d'une bonne École, au moment où les responsables politiques et éducatifs français s'interrogent sur les difficultés d'une école primaire dont la France était si fière. Je crains d'ajouter de nouvelles interrogations à celles qui sont déjà les vôtres.

Le Haut Conseil de l'Éducation[2] dont je suis membre a tiré le signal d'alarme. Nous sommes neuf, de diverses sensibilités politiques, des sages à ce qu'on dit, choisis, les uns par le Président de la République, les autres par les présidents des Assemblées parlementaires et du Conseil économique et social. Le Haut Conseil, créé en 2005 par la loi *Pour l'Avenir de l'École*, remet un bilan annuel du système éducatif au Président de la République et des avis aux ministres de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur. Ainsi, juste hier, nous avons donné notre avis sur la réforme de l'enseignement primaire.

Les Français qui revendiquent l'invention de l'école gratuite, laïque et obligatoire considéraient leur école primaire comme la meilleure du monde, attribuant les mauvais résultats scolaires des jeunes aux graves difficultés du collège, premier cycle unique de l'enseignement secondaire depuis 1974. Cette scolarisation commune de tous les 11-15 ans, qui ne fait pourtant que suivre le modèle de nombreux pays dont ceux de l'Europe du Nord, est rendue responsable de nombreux maux par les Français. Ils ont été démentis par les résultats médiocres de la France à l'évaluation internationale PIRLS[3] sur la maîtrise de la langue maternelle

---

[1] Haut Conseil de l'Education, França.
[2] www.hce.education.fr
[3] Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS). Le Portugal n'a pas participé à PIRLS.

à l'écrit par les élèves de 9 à 10 ans, ceux du cours moyen première année. En Europe, tous les autres pays ont de bons scores, sauf la Belgique francophone – ce qui pose la question des difficultés de la langue française – et l'Espagne – la seule à avoir des résultats plus mauvais que la France. Les évaluations de tous les élèves à la fin de leur scolarité élémentaire confirment la médiocrité française et en fournissent la mesure exacte: 15 % des élèves, sans être analphabètes, ont une maîtrise très insuffisante de la langue écrite ; 25 % sont en difficulté; seuls 60 % des jeunes de 11 ans maîtrisent correctement la langue française. L'école primaire ne va pas bien en France.

L'état des lieux permet d'identifier trois problèmes à l'origine de cette faiblesse de l'école primaire en France.

Le premier est celui de l'école maternelle ce qui peut paraître surprenant, puisque nous avons inventé l'école maternelle, que l'opinion publique française y tient et que en partie grâce à la maternelle, le taux d'occupation des jeunes femmes est supérieur en France à ce qu'il est en Allemagne ou en Angleterre. Les partisans d'une maternelle tournée vers le jeu, l'expression corporelle, orale, etc., s'opposent à ceux d'une école maternelle où l'on lit et où l'on écrit. Ce violent débat conduit à s'interroger sur l'âge de l'obligation scolaire qui pourrait être abaissé de 6 à 5 ans avec pour conséquence de démarrer les apprentissages fondamentaux un an plus tôt, pour tous les élèves. Mais, en France, déjà, tous les enfants scolarisés l'ont été en premier à l'école maternelle dès 3 ans et un enfant sur trois l'a été au cours de sa deuxième année. Cette scolarisation précoce ne donne pas de très bons résultats parce que l'éducation à 3 ans et l'éducation à 11 ans relèvent du même métier. Les maîtresses et les maîtres ont un même statut et une même formation privilégiant l'enseignement élémentaire alors que l'école primaire comporte deux écoles, l'école maternelle pour les enfants de 3 à 6 ans et l'école élémentaire pour ceux de 6 à 11 ans. Il faudrait peut-être une formation *ad hoc* pour enseigner aux enfants de 3 à 6 ans comme il y en a dans beaucoup de pays, par exemple au Canada.

Le deuxième est celui de l'organisation de l'enseignement non plus par année mais par cycles de plusieurs années. Depuis la loi *sur l'École* de 1989, dont de nombreux articles sont toujours en vigueur, les huit années d'école primaire sont organisées en principe en trois cycles, le cycle des apprentissages premiers – les deux premières années de l'école maternelle –; le cycle des apprentissages fondamentaux, à cheval sur deux écoles[4] et couvrant trois années aux dénominations désormais sans signification mais néanmoins toujours utilisées – la grande section de maternelle, le cours préparatoire et le cours élémentaire première année. Enfin, le cycle des approfondissements – cours élémentaire deuxième année, cours moyen première année, cours moyen deuxième année. Les maîtres français ne se sont toujours pas appropriés la politique des cycles et un enfant a, au moins, un maître différent par année. Nous voudrions que les enfants n'aient qu'un maître, éventuellement deux par cycle.

Le troisième est celui des désastres que provoquent les redoublements. Au Portugal vous pratiquez aussi le redoublement, mais, la France est la championne du redoublement selon l'OCDE. Un enfant sur deux redouble au moins une fois au cours de la scolarité obligatoire. Et les études montrent que le redoublement précoce, au cours préparatoire, est une catastrophe pour un élève. J'ai utilisé volontairement le terme de «génocide pédagogique» pour alerter l'opinion sur le danger du redoublement précoce. L'interdiction pure et simple en ne faisant rien d'autre à la place n'ayant pas de sens, nous sommes en train de l'interdire au cours de chaque cycle du primaire et d'essayer de le réduire à la fin des cycles.

Face à ces problèmes et à la faiblesse de l'École, le débat est d'autant plus fort que les Français croient que, jusqu'à la fin des années 1950, tous les enfants réussissaient à l'École de la République, celle de Jules Ferry, ce qui est faux. La loi *Pour l'Avenir de l'École* de 2005 a décidé la mise en place d'un *socle commun de compétences* qui existait

[4] Nous sommes là dans une ambiguïté voulue qui est à l'origine de la notion de cycle et qu'il faut préserver ; en vous écrivant cela, je prends un parti qui n'est pas majoritaire en France.

dans d’autres pays et que l’Union Européenne recommandait. En France, c’était un sujet à très haut risque, puisque la notion de compétence admise dans l’enseignement professionnel et dans toute l’Europe du Nord est contraire à la culture des professeurs français et à leur enseignement dans les disciplines générales, telles que le français, l’histoire, la géographie, les mathématiques, la physique… Les médiocres résultats de la France à PISA viennent d’ailleurs de ce qu’une partie des jeunes de 15 ans manque de compétences, c’est-à-dire qu’ils ne sont pas capables d’utiliser les connaissances acquises à l’École. Le *socle commun de compétences* est à maîtriser au cours de la scolarité obligatoire entre 6 et 16 ans, ce qui va jusqu’à la CITE 2. Il est inspiré des recommandations de la Commission Européenne, tout en tenant compte de la spécificité française.

Les sept compétences du socle commun sont:

· La maîtrise de la langue française.

· La pratique d’une langue vivante étrangère. Il y a eu un débat pour savoir si l’anglais devait être obligatoire, comme c’est le cas dans la plupart des pays de l’Europe. Ce débat est stérile dans la mesure où les enfants qui ne choisissent pas l’anglais comme première langue étrangère, le font comme deuxième langue. L’anglais est ainsi la première langue vivante étrangère enseignée en France, juste avant l’espagnol.

· Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique. Considérer ce bloc comme une compétence peut être naturel pour les uns, choquant pour d’autres, en tout cas, en France ce fut un vrai débat.

· La maîtrise des techniques usuelles de l’information et de la communication, les TIC.

· La culture humaniste. Cette compétence relève de nombreuses disciplines, l'histoire, la géographie, l'histoire des arts, l'histoire littéraire, l'histoire culturelle, les arts plastiques, la musique, l'EPS, etc.

· Les compétences sociales et civiques.

· L'autonomie et l'initiative. L'Union Européenne indique l'esprit d'entreprendre ou d'entreprise comme une compétence en soi, ce qui était trop restrictif de notre point de vue.

L'obligation d'assurer à tous la maîtrise des compétences de ce socle commun suppose des évaluations diagnostiques pour guider les maîtres dans les remédiations à mettre en place. Nous avions déjà des évaluations de masse qui fonctionnent bien, même si les maîtres ne les utilisent pas toujours comme il conviendrait. Nous en sommes toujours fiers et nous les complétons par un livret de compétences. Néanmoins, nous ne verrons le résultat du socle commun que dans une quinzaine d'années, au mieux. Les politiques disent «le socle commun est en place»; ne les croyez pas. Le temps politique et le temps scolaire sont incompatibles. Le scolaire travaille sur le long terme, le politique sur le court terme. Il sera passé une génération d'élèves, une génération de professeurs et, surtout, plus conservatrice, une génération d'inspecteurs généraux (étant l'un d'eux, je parle en expert!). Il faut se méfier de ceux qui disent «avec le socle de compétences on est sauvé», il n'est pas la panacée; mais il nous paraissait, en tout cas, qu'il fallait aller dans cette direction. C'est pourquoi, impliqué dans la création du socle commun depuis les origines, comme tous les membres du Haut Conseil de l'Éducation, je suis attentif à sa mise en œuvre.

La deuxième phase de la réforme est en cours. Il faut que chaque discipline précise en quoi elle concourt aux compétences du socle. Cette opération extrêmement compliquée fait l'objet de débats en France. Le débat est vif pour savoir s'il faut apprendre la division posée pour les nombres irrationnels à la fin de l'école primaire ou au début du collège. Le débat est terrible à propos de l'enseignement du passé antérieur, qui est un mode que personne n'utilise en France. Ces débats, non

fondamentaux, permettent de faire des émissions de télévision et de se moquer du Ministre lorsque lui-même ne sait pas conjuguer au passé antérieur. J'ai envie de dire «réinvitez-moi dans une dizaine d'années et je vous dirai où nous en sommes». Il n'y a pas de réformes à effets immédiats. Un Premier ministre a écrit un jour «l'école française devrait se gérer avec le regard du forestier»; puisque mon patronyme est Forestier, je voudrais croire qu'il a voulu me désigner comme le meilleur gestionnaire de l'Éducation nationale. En réalité, il faut comprendre que l'École doit se gérer comme une forêt avec un plan de gestion sur des décennies.

Tous ces problèmes auxquels nous avons été confrontés ne sont pas encore vraiment résolus. Je ne pouvais donc, en tant que membre du Haut Conseil de l'Education, vous fournir les solutions aux problèmes de l'enseignement primaire qui auraient déjà fait leurs preuves en France.

Personnellement, je me pose encore d'autres questions.

Je me demande si nous ne sommes pas allés trop loin dans la scolarisation précoce avec l'entrée à l'école maternelle des enfants de 2 ans. Les études réalisées ne permettent pas de savoir à quel âge les enfants commencent avec profit les apprentissages fondamentaux. Des tests passés par les enfants à 6 ans, à 7 ans, à 8, à 9 ou à 10 ans, ne révèlent pas de différences entre ceux qui sont entrés à l'école à 2 ans et ceux qui y sont entrés à 3 ans. Je ne suis pas sûr de l'utilité pédagogique des classes maternelles. Je sais que ce point de vue choque, mais la scolarisation à 2 ans de tous les enfants représenterait un peu plus de 10 000 enseignants, pris en charge par la collectivité nationale, alors que si l'école n'est pas obligatoire à 2 ans, les enfants peuvent être confiés à des crèches et des jardins d'enfants financés par les collectivités locales.

Je me demande aussi s'il faut vraiment interdire le redoublement. Face à ce phénomène, il faut plutôt des solutions alternatives. Je signale à ceux d'entre vous qui sont responsables une petite astuce qui est de ne plus financer les redoublements, c'est-à-dire, de ne pas compter les redoublants dans les effectifs de classe. C'est une méthode un peu

brutale, j'en conviens, mais qui est de nature à être pédagogiquement audible par un certain nombre de gens.

Je m'interroge encore sur la réforme en cours de la formation des maîtres bien qu'il y ait eu un consensus, pour une fois, ce qui est extrêmement rare chez nous. Toute leur formation se fera au sein des universités, comme vous et de nombreux pays le font déjà. Chez nous, c'est une révolution, puisque la formation professionnelle pédagogique des maîtres des deux premiers degrés était hors université. Rendez-vous là aussi dans quelques années…

Enfin, je ne sais pas vraiment quel est le bon mode de pilotage du système scolaire au niveau de l'école primaire. Les écoles primaires n'ont pas de patrons, il n'y a pas de véritable directeur d'école; le directeur actuel est un «gentil organisateur», c'est à dire qu'il coordonne mais qu'il n'est pas l'autorité de tutelle des maîtres et n'est pas en mesure d'assurer une tutelle pédagogique. Il y a un consensus pour dire qu'il faut mettre fin à cette situation, mais les partenaires sociaux sont réservés.

J'ai brossé le tableau de la situation française, je vous ai indiqué la voie que nous suivons et je vous ai fait part de mes interrogations personnelles. Vous avez pu constater ainsi que je ne suis pas venu vous donner des leçons.

The International OECD Perspective

David Istance[1]

I am from the Centre for Educational Research and Innovation (CERI) at the OECD, a Centre which celebrates its 40th anniversary this year. We are the part of the OECD family of educational programmes responsible for the forward-looking analyses with a strong focus on innovation. In this presentation, I want to do three things. First of all, I'll make some remarks about the international perspective, including the role of international organizations. Second, I will present some of the findings and conclusions that have emerged from the relatively recent policy analyses of the OECD, particularly in relation to early childhood, which has been mentioned already this morning, and on teachers, assessment and equity. And thirdly, to make some comments on the executive summary which is available in English as I understand the conclusions of the report in front of you.

First, on the international comparative picture and looking across the different countries in the OECD, it's fair to say that there has been a clear increase in the belief in the importance of education. It has been going up the political agenda over the last twenty or thirty years and politically the reason for that, I believe, is first and foremost economic. There is a growing political belief in the power of education as it develops competence, knowledge, skills, capacity to have economic payoff. There are other reasons, of course, why education is important, but in my view it has been the economic arguments that have been so powerful in pushing education up the political agenda in many countries. Anecdotal evidence of that is offered by the profile of ministers of education in many countries who tend more often to be political heavyweights than twenty or thirty years ago.

The international dimension has itself become more important. It is a feature of global world that we live in. PISA has been mentioned

---

[1] Centre for Education Research and Innovation, OECD.

extensively already, which is both a sign of the prominence of the international dimension and contributes to pressure to making it still more a global matter. Clearly, education is very powerfully national and even regional in its definition – it might even be described as a "last bastion of national sovereignty" – but nevertheless this is gradually changing now. The EU is and will become a critical feature in this changing landscape. It is only recently that education has become a very accepted part of the EU mandate, and there will be major changes to come in the decade ahead.

Because education has so importantly been defined by national or provincial agendas up to now, there are some really major differences across the different countries. On the surface, these are not so obvious. If you visit different countries, education may seem rather similar: all countries have schools and teachers and we make comparisons across countries using PISA or other indicators. But culture is essential in understanding this "place called school". This means that the lists of orientations or recommendations that have come out of places like the OECD are rather blunt. They have to be interpreted; they have to be understood, even translated, for different countries.

This means that while there is a lot of interest in international comparisons it does not make them easy to do or interpret. Education is such a holistic part of culture, political systems, social systems and economies. It is not a question of mechanistically taking an arrangement in one country and hoping that it will work in another one.

International comparisons may not work mechanistically but they can very usefully help us to pose the question: "if something is working in another country, maybe we should consider doing it in some way here too". If in a country like Finland (which does very well in international assessments), there is a very high status of teachers, with a very high emphasis and resources devoted to professional development of teachers, with a very high status also enjoyed by schools in society, we might ask ourselves why this is. If we don't have it, it is not because it can't be

done. You cannot take a model from elsewhere and just apply it but nevertheless if it is possible elsewhere we should broaden our own national horizons of the possible.

This brings me to another point about international comparisons and models. We have the problem of assuming that more is always better than less (or vice versa if it's an indicator like drop-out) in a particular country. If we compare countries on, say, numbers staying on from upper secondary to higher education, it is tempting always to assume that a higher level is always better than a lower level. And this is actually an argument about quantity rather than about quality. Unless we have an understanding of relationships, dynamics and benefits, it is very difficult to read from metrics whether it really is something worth having more of. This is a "health warning" about using international indicators and comparisons.

This is also an issue of complexity. Education and learning are extremely complex. As someone put it at our Learning Conference at OECD in mid-May: "it is not like it's rocket science, learning science is far more complex than that!" This is a reminder of just how complex the business is that we're in. Once you get away from the broad indicators – the enrolment rates, the attainments – then you start to get to questions of most interest but which are often intangible.

One such key factor is how open or closed teachers are to the influence of others in a country: the influence of other teachers, the possibilities of networking, of learning together, and the influence from others from outside of the teaching profession itself. How strong schools are as organizations is another such factor. These are very difficult to grasp from the international indicators. I don't mean "strong" equals closed, where the doors are shut and everything goes on shut off from the wider gaze behinds schools' high walls. On the contrary, it means robust dynamic organizations, enjoying good support from others in society and in the community. It about how open or closed is school knowledge to other influences – the whole array or sources of knowledge that is now

available. Moreover, how open are our systems to genuine innovation? How supportive are school systems of innovation, of new initiative, of experimentation within established goals and directions?

These to me are the crucial comparators and the countries where teachers are open, where schools are strong, where knowledge is living and changing, and where innovation is. A major indirect indicator of these is assessment: what is assessed in education is an excellent indicator of what is valued.

This brings me to the second main part of my presentation, to highlight some of the findings of the OECD studies, including on early childhood. Enrolments in 3 to 5 year old level education in Portugal is very much at the average of the OECD and pretty much of the EU. This suggests that the challenge is not so much a question of quantity, of insufficient enrolments. OECD work *Starting Strong* emphases the need to develop a holistic understanding of what early childhood education can and should be about. The early childhood and care sector in most countries needs greater investment, and greater quality assurance and professionalization of staff.

On teachers there was a major OECD study which resulted in a publication in 2005 called *Teachers Matter*. Various conclusions came out from that, with the emphasis on quality and on recruitment, evaluation and the professional development of teachers. The emphases given in the conclusions are: to aligning teacher development to the needs of schools; the importance of seeing teachers' professional development as a continuum, a career continuum; of making entry to the teaching profession and the education of teachers more flexible; moving towards making teachers and teaching into a knowledge-rich profession; and of providing schools with genuine responsibility for personnel management so that they become strong organizations, with autonomy in some respects.

This really amounts to recognition of the central role of teachers. This does not mean teachers being given greater autonomy just to work

by themselves, having greater freedom of choice over their own research, over their own activity and professional development. Instead, it is about the extent to which teachers are working with other teachers, are open to other influences, and are key agents of the education system. It is about re-examining the nature of professionalism. It means investing heavily in a continuous professional development with a strong focus on learning – on learning science, methods of teaching, dealing with diversity, and of assessment for learning – factors which are very much about the business of teaching and learning itself. And it means working as the teaching and learning experts with other teaching professionals and with others who are concerned with the life of the young person, the child and the young person, rather than keeping these other professionals and adults at arms' length or even right outside of the school altogether.

I should mention here that there's a major international survey coming through the OECD called TALIS[2], which is looking to get a much better, comparative picture of teachers, of leadership, of practices. The first results will be appearing in the middle of next year.

Assessment for learning – sometimes called formative assessment – is at the heart of teaching. If we're concerned with teachers only and not with *teaching*, we're missing an extremely important part of the picture. We did a study on formative assessment in secondary schools that was published by CERI in 2005. This came to a number of main conclusions, some of which sound terribly obvious but actually are not so obvious, so much so that systematic applications of assessment for learning were rather hard to find, even in those countries that had volunteered to join the study.

Among the conclusions, the study emphasised the need to keep the focus on teachers and learning and align summative and formative assessment, that is, not to have serious conflict between the business of teaching, learning and assessment in classrooms, on the one hand, and the summative assessments that make up school examinations, on the

[2] Teaching and Learning International Survey.

other. There should be alignment between these two different functions of assessment, and similarly there should be alignment, as far as possible, of the assessments that go on at the different levels between the micro level, the middle level and the macro level. We should avoid systems where what is expected in schools and school boards works against and provides different incentives from what comes in at another level, say the requirements of a central ministry or agency. A further conclusion was about the importance of investing in training and support for assessment for learning: more investments, more resources, investing in professional development very much focused on assessment for learning, encouraging innovation and building bridges between research policy and practice.

Equity: last year the OECD published a study called *No More Failures*. This raised interest in Portugal, I believe, as well as in many other countries. One of the conclusions – the first of the ten steps identified to overcoming failure – one was about limiting repetition, early tracking, streaming. Others are about managing school choice so as to reduce inequity, providing systematic help for those who fall behind, and strengthening home/school links, particularly for those with disadvantaged homes. (The question of what is a “home” is itself changing: the family situations in a particular school or classroom can be quite varied now with a much greater diversity of family forms.) Responding to diversity, including language learning is extremely important and is highly relevant to the inclusion of migrant children.

And there is a conclusion from that OECD study which is down here at number eight in the list but which is really fundamental to the report that you’re discussing: strong education for all with a priority given for early childhood and basic schooling. Traditionally, across a whole array of countries, we have invested more the higher up you go in the education system; perhaps now we really do need to take seriously instead the idea of investing heavily at the beginning.

I’ll just make one or two comments related to the Executive Summary about what seems to me to be moving in the right direction.

First of all, there is lifelong learning. There is a tendency right across OECD countries, perhaps with the exception of the Nordic countries, to make much about lifelong learning but then to think that this is something that does not really affect schools. On this view, schools are seen to have different dynamics while lifelong learning is for adults and is about training, and so on. But, if we're going to take lifelong learning seriously then we have to take very seriously as well the importance of laying its foundation. And, this immediately invites us to think about a foundation in a holistic sense – let us say, from 3 years old moving through to 12 or 14 years – rather than be constantly stuck with a set of fragmented cycles. To develop a holistic and developmental perspective sounds to me to be a very positive direction to be moving in.

The questions of reducing the isolation of teachers, of networking or perhaps the teacher being the centre of a satellite of other professionals, and the importance of professional development: these are extremely important. It pushes us towards models of open professionalism, as I described it just now, as opposed to rather the closed professional worlds of teachers.

Some years ago, I was responsible for developing a set of scenarios for the future of schooling in the OECD project *Schooling for Tomorrow*. One of these we called the "bureaucratic model", where basically nothing changes – that was one of our scenarios. Then, we had scenarios around strengthening schools – "re-schooling" – as learning organizations or as centres of community action, community centres, something which is strongly in your report. And then we have what we called the "de-schooling" scenarios – the market model, (which people in education don't like), networks in a de-schooled society, and a meltdown scenario that comes with a chronic shortage of teachers.

As educators and decision-makers have used these scenarios, they have often come to realise that the way ahead is less about choosing one or the other but of taking the best aspects of "re-schooling" and "de-schooling". That is, strengthening schools as organizations, as very

recognizable places – not doing way with them or letting the market take its course – but also wanting the best of the informal arrangements of "de-schooling". Perhaps, it means wanting markets to operate in the sense of people having choices or of people using different networks of knowledge and bringing that into the school. So, the challenge is how to have strong education organizations whilst opening them up to diversity and to other stakeholders.

The focus of your report on investing at the beginning of the educational cycles, the early years, laying the foundation – all this is important. In *Schooling for Tomorrow*, we have warned against simply extending adolescence by default, which seems to be constantly happening and partly through our very education policies of wanting people to stay on longer and longer. And then, as people reach fifty years of age or so the labour market is judging that a worker is too old. So, there is a rather perverse mechanism at work, squeezing active working life from both ends.

All this means re-examining extended adolescence. It suggests, perhaps, being ready to see that up to age 12 or 13 or 14 years is a core cycle, on top of which are much more flexible educational opportunities and arrangements afterwards. For this to work, we need to have a very high quality start, with a very strong focus on equity and substantial investment, particularly in modern learning environments and professional development. Your work puts such thinking on the agenda and that is well worth thinking about.

Os Desafios da Educação Infantil em Espanha

Miguel Zabalza[1]

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer aos organizadores o convite. É um prazer estar aqui com todos. Também quero começar dando-lhes os parabéns pelo trabalho feito, porque mesmo só com o sumário executivo a que tivemos acesso surgem muitas ideias muito interessantes. Creio que define muito bem a problemática da educação de infância, o que vale não só para Portugal, mas também para Espanha e para outros contextos que conheço.

Pediram-me que falasse um pouco da nossa lei, é o que eu vou fazer, mas depois gostava de entrar em algumas problemáticas que ainda subsistem e que dão para manter uma discussão entre colegas.É interesante ver o processo de construção da nossa lei porque, no que respeita à educação de infância, o nosso caminho foi uma viagem de ida e volta, pois já tínhamos uma lei que dizia que a educação de infância tinha um sentido educativo que abarcava dos 0 aos 6 anos, e deveria estar organizada de forma tal que tivesse profissionais competentes e instituições bem preparadas.

O que acontece é que, desde os anos 1990, quando se implementou a LOGSE, começou a existir, não só em Espanha mas em toda a Europa, a preocupaçao por não cair numa educação infantil excessivamente escolar. O grande erro espanhol foi interpretar o educativo como escolar e submeter as crianças aos ritmos, às culturas escolares, que às vezes não davam uma boa resposta às necessidades das famílias e às necessidades das crianças. Por exemplo, os educadores estavam preparados para trabalhar com crianças de 3 a 6 anos e tiveram que enfrentar o desafio de atender as crianças de 2 anos ou de um ano e meio. Mas as crianças de um ano e meio não controlam os esfíncteres, então estes educadores diziam que não estavam ali para limpar as crianças e foram montados uns

[1] Universidade de Santiago de Compostela.
Falou em Galego mas a transcrição é feita em Português.

esquemas impressionantes em que, de cada vez que havia que limpar uma criança, tinha de se chamar a mãe para que a mãe viesse à escola... Um desastre!

Submeter as crianças aos horários escolares significava que os pais que precisavam de apoio antes do começo do horário escolar – as escolas em Espanha abrem às 9h00 ou 9h30 da manhã, mas alguns trabalhos começam às 7h00, 7h30 –, não sabiam o que fazer com as crianças nesse tempo. Esta perspectiva excessivamente escolar foi criando muita crise em todo o sistema. Depois, chegou o Partido Popular que desfez a lei que tínhamos e elaborou em 2002 uma nova lei, que se chamava Lei Orgânica da Qualidade na Educação (LOCE). O que então se começou a dizer foi que o atendimento dos 0 aos 3 anos devia voltar a ter um sentido assistencial e dos 3 aos 6 mantinha-se o sentido mais educativo. O que significava que, novamente, os profissionais para atender as crianças dos 0 aos 6 não tinham que ter uma formação profissional, podiam ser reconhecidos com formações de outro tipo, etc. Agora, com o PSOE novamente no Governo, a nova Lei Orgnânica de Educação (LOE) vem recuperar uma ideia que já tinha sido trabalhada em Espanha e sobre a qual existe uma forte sensibilidade, pelo menos do corpo docente: toda a educação das crianças pequenas, dos 0 aos 6 anos, deve ser considerada como etapa educativa e deve fazer parte do sistema educativo nacional.

Uma etapa educativa, insiste a nova lei, com identidade própria. O que quer isto dizer? Em Espanha, desde há muito anos que não se aceita a denominação “pré-escolar”, pelo sentido que o pré-escolar tem de preparação para a escola. É essa identidade própria, o seu sentido educativo, que as escolas têm que concretizar num projecto educativo. Todos os centros que atendem crianças por mais de um ano deverão ter o seu projecto educativo, e ter um projecto educativo significa ter profissionais preparados para o desenvolver em instalações adequadas para atender as crianças do nascimento até aos 6 anos, em duas etapas, dos 0 aos 3 e dos 3 aos 6, com algumas características próprias.

Dos 0 aos 3 a etapa tem um carácter voluntário, o que cria algumas dissonâncias, porque efectivamente esta ideia do carácter voluntário está contra a equidade, por exemplo, e está contra a extensão, porque ao ter carácter voluntário significa que o Estado não vai pagar às instituições e, sobretudo, as crianças filhos de imigrantes ou as crianças de populações mais necessitadas vão ter de esperar até aos 3 anos para terem uma atenção educativa obrigatória e gratuita, o que significa um retrocesso importante neste âmbito das conquistas sociais. Poderia continuar a ser voluntária (para não forçar os pais que não desejam levar os seus filhos – escola infantil) mas devería ser gratuita (ao menos para as pessoas com dificuldades económicas). Querendo os seus pais, nenhuma criança devería ficar à margem dos dispositivos educacionais nesta primeira e fundamental etapa da sua vida.

O objectivo é contribuir para o desenvolvimento físico, afectivo, social e intelectual, é por isso que tem um carácter educativo, não é apenas guardar as crianças para que sejam bem atendidas, para que não tenham problemas, para que estejam cuidadas e alimentadas durante o tempo de trabalho dos pais – é uma acção a desenvolver em cooperação com as famílias, pois a responsabilidade fundamental é dos pais.

Em Espanha há, neste momento, uma dupla tendência. Efectivamente, com o Partido Socialista tendemos a ver ou a salientar mais, a mais a ideia do direito à educação como um direito individual dos sujeitos, atribuindo ao Estado importantes responsabilidades em relação a esse direito e, especialmente, em relação ao direito à educação das crianças. Não se trata de tirar a responsabilidade às famílias, ainda não chegámos aí porque a cultura espanhola é uma cultura muito centrada nas famílias e, digamos, na capacidade das famílias para educar as crianças.

Ainda agora, com esta história da educação para a cidadania, há famílias que lutam contra o Estado, litigam judicialmente contra o Estado porque dizem que a educação para a cidadania é uma competência dos pais, não é uma competência do Estado. Quem tem de educar para a cidadania são as famílias e, portanto, não aceitam que sejam as escolas e

um programa escolar estatal que leve a cabo este tipo de educação, seja a educação sexual, por exemplo, ou todo esse tipo de matérias que têm a ver, digamos, com aspectos da educação não académica. É como se a escola tivesse que atender unicamente às questões académicas e tivesse de deixar o resto para as famílias, sobretudo nos grupos mais conservadores há um forte apoio a este tipo de ideias.

O que nós queremos é que a educação de infância não seja só o direito das famílias, seja também o direito das crianças, pois para além das famílias há o direito da criança a ter um desenvolvimento equilibrado e enriquecido, porque há famílias que gostam de manter os seus filhos em casa até aos 5 anos, mas isso não pode ser uma opção indiscutível das famílias. Não se daí resulta perjudicado o desenvolvimento equilibrado da criança ou o seu futuro escolar. Por exemplo, na cultura cigana há que lutar com alguns pais para levar as crianças à escola porque não têm nenhuma vontade de fazê-lo e noutros tipos de culturas e contextos acontece o mesmo. O problema é saber se a educação de infância é um direito das famílias ou é um direito das crianças e aí as coisas ainda não estão suficientemente claras.

A lei faz uma proposta curricular que não é nada duvidosa e, portanto, não há muito a acrescentar. A questão espanhola é que nós temos um currículo escolar oficial também para a educação de infância e isso tem, do meu ponto de vista, aspectos positivos e negativos. Sou um claro defensor de que tem de existir um currículo nacional, mas tenho que aceitar que nem sempre é bom. É bom, no sentido em que homogeneíza o trabalho escolar. Não vamos encontrar escolas muito pobres ou deterioradas do ponto de vista do trabalho pedagógico que se faz nelas, quer dizer que há mais homogeneidade. Mas também há muito mais homogeneidade, no sentido negativo da homogeneidade: as escolas não são originais, não são criativas, os professores, cumprem os normativos, mas não têm essa vontade de fazer projectos originais e de animar as coisas de outro jeito.

O mais interessante neste momento, no marco curricular proposto, é a incorporação de uma língua estrangeira, o Inglês. Esse é o grande sucesso das escolas que o vêm incorporando, sobretudo as privadas, obviamente. E, claro, há privadas que estavam praticamente sem crianças, porque uma escola privada custa muito dinheiro nesta etapa educativa, mas puseram o Inglês e têm listas de espera infinitas... Neste momento, a sociedade espanhola está a pedir o Inglês para as crianças desde os 3 anos. É uma espécie de garantia da oferta, no sentido de que se as escolas entram em competição, as que oferecem Inglês vão ganhar, com toda a segurança, isso já estamos a ver.

Outra coisa curiosa (não entra na proposta curricular mas é importante), tem a ver com a continuidade na escola. É um dos problemas que aparecen también no sumário executivo português que nos foi entregue. Algumas cidades espanholas têm escolas municipais muito interessantes, com grande variedade de recursos, por exemplo, Vitoria, Pamplona, Barcelona, mas o que acontece? A escola municipal, que depende das autarquías, não está vinculada a nenhuma escola primária da rede estatal (que dependem do Governo Autonómico) e as crianças que estão numa escola infantil municipal que é muito boa correm o risco de não ter lugar quando começarem a escola obrigatória. Mas a escola primária também inclui educação de infância e os pais preferem garantir a continuidade da escolaridade dos seus filhos, do que garantir maior qualidade de educação infantil. Portanto, estão a ficar semi-vazias escolas infantis municipais, com uma grande tradição, com uma grande competência, com altíssimos recursos, só porque para os pais é muito mais interessante saber que o seu filho entra numa escola com 2 anos e vai continuar nela até aos 16. Quer dizer, não vão ter nenhum problema com ele porque tem vaga garantida durante todo esse tempo nessa escola. O que significa que, a não construção de redes escolares, está a criar um grande conflito nesta continuidade não só curricular, mas também continuidade da escolarização das crianças.

Depois, outros problemas que estamos a ter em Espanha em relação ao tema da educação de infância. O primeiro é o do cansaço legal. Os

professores estão até à cabeça de tantas leis... Tivemos muitas leis em pouco tempo. Cada governo quer fazer a sua lei, não existe um consenso nacional sobre educação e, portanto, estamos aterrorizados porque cada eleição é uma suspeita de que mudará a lei da educação para que novamente tenhamos novas orientações. Isto está a produzir dois efeitos contraditórios: por um lado, alguns já não fazem caso nenhum da lei, quer dizer, é como se não existisse; por outro lado, há muitas escolas que não querem fazer nada enquanto não mudar a lei e dizem "vamos esperar que nos dêem instruções... Vamos aguardar que apareça a nova lei....". Então, não querem fazer nada que não esteja marcado por uma lei e estão à espera que do Ministério vão saindo orientações para porem em marcha determinado tipo de projectos.

Eu tenho uma ideia sobre a lei um pouco heterodoxa. Penso que a lei está feita para fechar certos espaços e deixar abertos ou semiabertos outros. É importante não converter a lei numa prisão. Seria mais saudável partir do princípio de que tudo o que não está proibido está permitido e, portanto, as instituições escolares e as equipas de profesores têm a liberdade de decidir o que se pode fazer de melhor em cada contexto. E os responsáveis da educação terão de as costas quentes antes de dizer a alguém que está enganado, sobretudo se o trabalho desenvolvido está bem fundamentado e com documentação que o apoie. Mas esta situação de dependência excessiva da lei está a desacelerar muito o trabalho das escolas, é como se as escolas estivessem com o travão de mão posto constantemente, sem capacidade para tomar iniciativas.

Um segundo problema, não sei se também o têm, é que em Espanha, nos últimos anos, houve uma grande evolução das infra-estruturas, mas as coisas não melhoraram tanto nas práticas educativas. O problema da educação para nós neste momento não é tanto um problema de infra-estruturas ou de recursos materiais. As escolas estão cheias de computadores que pouco se utilizam, de material de laboratório, de recursos de diverso tipo. Fica claro que a melhoria da qualidade tem de vir por outra via. A via tem de ser reorganizar as dinâmicas institucionais, há que reorganizá-las de algum jeito, a forma

de trabalhar, os programas, os projectos, a dinâmica de trabalho. E por outro lado, temos a necessidade de reorganizar os tempos escolares.

Os tempos escolares são a grande variável, seguramente a variável mais pertinente para garantir o sucesso ou para provocar o insucesso escolar e essa é, sem dúvida, a variável que menos varia nas nosas escolas. Os tempos escolares são como múmias que não se alteram nem por nada, mas precisávamos de os alterar em função daquele princípio pedagógico, que todos conhecerão, de que qualquer pessoa pode aprender qualquer coisa desde que tenha o tempo suficiente. Mas se nós não trabalhamos com a variável tempo, que é uma variável escolar que está rigidamente estabelecida porque afecta os horários e os contratos dos professores e, portanto, não há muita possibilidade de alterá-la, então, nessa condição, é muito difícil adaptar os tempos ás necesidades dos alumnos/as.

Lembro que em Itália há três tempos na escola, o *tempo normal*, o *tempo longo* e o *tempo prolongado*. Na escola infantil espanhola estamos agora a começar umas horas extra e a dizer que existem horários prévios ao início da escola para aqueles pais que têm que deixar as crianças um pouco antes, e tempos posteriores. Isto também tem os seus vícios para os pais, porque alguns deixam os filhos às 6h00 da manhã e vêm recolhê-los às 22h00, que é um autêntico desastre para as crianças. Mas, definitivamente, tem de se variar os horários para cobrir os vários tipos de circunstâncias.

Do meu ponto de vista, a escola infantil tem por diante três grandes desafios, três questões fundamentais que comentarei muito brevemente. Por um lado, os centros escolares têm que rever o sistema de trabalho que têm, como vos dizia; os professores têm que alterar também o seu esquema de funcionamento; e depois temos o currículo, por outro lado, e estas são as três grandes áreas que teríamos de alterar. Em relação aos centros escolares, o grande problema que nós temos é o da **autonomia**: desde há muitos anos que se fala da autonomia das escolas, mas a autonomia não se sabe muito bem como interpretá-la. Em alguns casos,

emprega-se muito mal a autonomia, em outros não se emprega para nada e, em definitivo, é um vazio legislativo que não tem dado os frutos que se esperava, embora alguns políticos estejam ainda a tentar reforçar a autonomia das escolas, mas não sabem muito bem como o fazer.

Um segundo aspecto, é o vínculo com a comunidade e sei que também é um dos problemas que vocês têm aqui. Eu tenho a experiência do Chile, por exemplo, onde a educação de infância é muito interessante. No Chile, há dois sistemas de cuidado das crianças, um sistema muito vinculado às famílias, cujo nome é "Educa o teu filho", onde quem é preparado para educar os filhos são os pais que recebem formação, um certo apoio, alguma supervisão, etc., e são eles quem faz a educação das crianças; há também o sistema escolar convencional. Há uns anos fizeram a avaliação e as crianças que estão no programa familiar saíram-se melhor do que as crianças que vão às instituições, para grande vergonha dos profissionais. Então, é fácil de entender que os profissionais estão 4 a 5 horas diárias com as crianças, mas os pais estão as 24 horas. Nas famílias que têm recursos, que têm conhecimentos para poder fazer formação, é fácil ver que isto pode ter um impacto muito maior do que as horas escolares. O fundamental seria, assim, unir ambas forças e desenvolver um projecto educativo comum entre as familias e as escolas de infância.

Por outro lado, a vinculação com a comunidade penso que vai ser o grande desafio dos próximos anos. Se em alguma etapa educativa fica claro que a escola é incapaz de cumprir sozinha os seus objectivos, tal verifica-se na educação de infância, ou seja, o grande objectivo da escola é o desenvolvimento das crianças, um desenvolvimento equilibrado, mas isso é impossível de fazer só dentro das escolas. Os italianos estão a dar--se bem com uma nova experiência. Nós começámos agora, pouco a pouco, a fazê-la, a alargar a escola, a quebrar os muros da escola e a dizer que a escola do futuro tem que ser uma escola sem barreiras. As barreiras que existem agora para que as crianças não saiam e não corram perigos têm um valor simbólico, é claro. Há um mundo fora da escola e há um mundo dentro da escola, e o mundo fora da escola não está ligado ao

mundo dentro da escola porque temos uma barreira. E essa barreira é o que nos diferencia, o que nos separa do exterior da escola.

É muito diferente considerar a escola isoladamente ou considerá-la como fazendo parte de um sistema formativo integrado. Por isso, falamos de cidades educativas e muitos citamos essa frase dos *Massai* de que "para educar uma criança é necessário toda a tribo". Quer dizer, para educar uma criança precisamos de toda a cidade. Em Turim, por exemplo, uma percentagem muito grande do tempo das crianças não é passada nas escolas, têm tarefas escolares distribuídas pela cidade e as crianças vão passando um dia com a tarefa de Ciências, outro dia na tarefa de Música, outro dia estão em não sei o quê... Quer dizer, estão em toda a cidade, estão nos museus, cada um faz um projecto educativo e, desse modo, estão a vincular-se à cidade, às famílias, às forças vivas da cidade e estão criando sinergias. Creio que este terá que ser o futuro também para nós.

O tema das redes. Como vos dizia antes, as escolas estão a trabalhar de uma forma muito individualizada, muito isolada. Temos de criar redes. E criar redes entre escolas significa criar sinergias, partilhar recursos, potenciar os seus utilizadores, pelo que os pais têm que ter responsabilidades dentro da escola, não ser visitantes que vêm inteirar-se de como está o seu filho. Assim, não se compromete ninguém. Quer dizer, têm de ter responsabilidades, e alguns deveriam poder ter apoios para assistir às reuniões, ou receber algum tipo de ajuda, inclivé económica, para poderem desenvolver actividades de interese para as escolas.

Depois vem a avaliação, a autonomia tem de ser avaliada. Às vezes, esquecemo-nos de incluir nos projectos um indicador sobre a garantia de qualidade do mesmo. Que tipo de mecanismos inclui este projecto para garantir a sua qualidade? Temos de dizer o que vamos fazer e os projectos têm de ter essa garantia de qualidade, os das universidades, das faculdades, os de qualquer tipo de organização, e isso implica saber o que temos de fazer para saber se as coisas estão a funcionar bem e quais

os dispositivos que temos para o poder garantir. Efectivamente, em pedagogia, em educação, não se tem tido muito em conta que este é um aspecto fundamental para poder manter um projecto.

O tema da liderança e dos liderados agora está a modificar-se também entre nós. Sabemos que o sistema que temos não serve. Portugal e Espanha são os únicos países que ainda elegem os directores das escolas e nós já nem sequer podemos eleger sempre, não há sequer pessoas interessadas em ser diretores/as... Na maioria dos casos não há candidatos para serem directores de escola, o que significa que têm de obrigar alguém: o mais velho, o mais novo, o mais sofrido, não sei, há que procurar alguém que aceite ser director da escola. Mas claro, assim as lideranças não funcionam e os projectos, pelo menos no médio prazo, não se podem fazer porque falta continuidade.

Há também um certo tipo de coisas que eu discuto com os políticos. Às vezes eles não vêem bem que, se as escolas são autónomas em sentido pleno, é difícil que se vinculem a projectos educativos oficiais. Mas os ministérios têm que ter projectos educativos oficiais, não podem deixar toda a responsabilidade às escolas para que se integrem nos projectos. Em Inglaterra, os centros dependem, em geral, das autoridades locais, mas há determinado tipo de centros que procuram vínculos com o Governo. Por exemplo, o que acontece se nenhuma escola quiser informatizar o ensino? Um projecto estatal não tem possibilidade de ser implementado se todos os centros forem voluntários, quer dizer, se deixarmos à sua livre vontade incluir-se ou não neste tipo de coisas. Portanto, tem de haver algum tipo de possibilidade para que as políticas oficiais, tendo em conta as necessidades do país, possam ir desenhando projectos de grande alcance e experiementando soluções aos problemas técnicos e ou sociais que se vão apresentando.

Por exemplo, alguns dos nossos governos puseram em marcha políticas de leitura, mas como nos últimos anos já tivemos dezassete governos de educação e as políticas são muito diferentes de uns para outros, tem de haver possibilidade de as ir incorporando nas escolas,

porque senão acontece que só certos centros incorporam essas políticas oficiais e outros ficam à margem do que se está a fazer a nível oficial.

O grande debate que hoje estamos a ter, e com isto termino, é saber se o problema são as escolas de infância ou o problema são as políticas de infância. Na verdade, ainda que tenhamos muitos problemas de equidade nas escolas de infância – sobretudo nos primeiros níveis, entre os 0 e os 3 anos que ainda não têm cobertura plena – dos 3 aos 6 anos temos 110% da população escolarizada, aí não temos muitos problemas, inclusivé gente que não está inscrita como espanhola frequenta as escolas, quero dizer, todas as crianças mesmo de pais "sem papéis" têm direito a estar escolarizadas e, de facto, estão escolarizadas. O que acontece é que dos 0 aos 3 anos não há centros suficientes para todos e são os governos mais progressistas que estão a levar a cabo políticas públicas para resolver este problema, de modo a que todas as crianças dos 0 aos 3 anos tenham entrada num centro público ou centro privado convencionado, o que quer dizer que podem ir aos centros públicos e gratuitos todas as crianças que queiram entrar nesse sistema. Sempre haverá pessoas e famílias que preferem centros de uma certa orientação religiosa, ou centros de um determinado estilo de trabalho, ou escolas privadas que tenham uma imagem de marca particular, mas o problema fundamental que temos, neste momento, é o da equidade e da extensão da rede pública no primeiro ciclo da educação de infância.

Temos um problema importante de professores, agora com todas estas mudanças. Há um sociólogo espanhol, Mariano Fernandez Enguita, que diz que uma forma de resolver o problema do professorado é despedir uns 10% todos os anos. A sua ideia provocadora é que talvez os que rendem menos têm de ir para a rua, porque senão cria-se a cultura de que ninguém sai do seu posto de trabalho na escola e, portanto, ninguém está preocupado em garantir o seu lugar.

Mas eu sou um professor universitário que com os meus colegas formamos professores. O que é muito urgente é que os professores que nós enviamos para as escolas estejam em condições de responder às

necessidades que temos nas escolas, coisa que não está a acontecer. Nós que mudámos tantas vezes de lei educativa, não mudámos o currículo de formação dos professores desde meados dos anos 1980. Quero dizer que, apesar de mudar a lei, afinal acaba por não mudar nada. Mudam os problemas, aparecem situações muito complicadas nas escolas, mas a formação que os nossos estudantes recebem continua a ser a mesma.

Portanto, também essa ligação entre a escola e a universidade tem que fortalecer-se porque senão acabaremos absolutamente desvinculados e a fazer uma formação que não resolve os problemas reais que temos, neste momento entre nós, no trabalho com crianças pequenas.

Uma Política Coerente para a Educação das Crianças em Portugal

Luisa Alonso[1]

Este seminário dá continuidade aos trabalhos já iniciados sobre o tema, no âmbito do Debate Nacional sobre Educação e da *Workshop,* organizada no passado mês de Janeiro pelo CNE, para promover uma discussão inicial sobre este Estudo, em que também tive a oportunidade de participar como comentadora.

A comunicação que vou agora apresentar reporta-se globalmente ao comentário ao estudo que realizei naquela *workshop*, enriquecido com algumas reflexões que posteriormente me foi possível tecer à volta deste tema da coerência na educação das crianças dos 0 aos 12 anos. Naquela altura, entendi o convite que me foi colocado para fazer um comentário global ao estudo em análise como um grande desafio, pelas seguintes razões:

– pela riqueza e abrangência do trabalho que, embora constando de seis estudos parciais[2], se apresenta com um nível elevado de harmonização e articulação intrínseca, o que permite vislumbrar uma forte e consistente coordenação e clareza de objectivos e propostas;

– pela relevância que esta temática reveste por permitir a identificação e clarificação de problemas persistentes e arreigados no nosso sistema educativo, nas nossas culturas escolares e profissionais, problemas esses muitas vezes enunciados, discutidos e investigados, mas ainda não enfrentados com visão, consistência e persistência nas políticas e práticas educativas;

---

[1] Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

[2] Estes estudos, a que farei referencia ao longo deste texto, são da autoria de Gabriela Portugal, Manuel Sarmento, Maria do Céu Roldão, Maria Teresa Vasconcelos, Natércio Afonso e Teresa Gaspar.

– pelo rigor e actualidade científica dos estudos, que através de olhares diferenciados e especializados (psicológico, sociológico, histórico/político, de educação comparada, curricular e pedagógico), permitem abrir caminhos na construção de uma visão alargada e globalizadora sobre as crianças e a sua educação dos 0 aos 12 anos, pela caracterização rigorosa da realidade em que se encontra o País sem perder de vista o contexto internacional, e pela apresentação de propostas e recomendações para sua concretização e melhoria.

O ponto de vista em que me situo é predominantemente curricular, entendendo aqui o currículo como um projecto de cultura e de formação que fundamenta, articula e orienta as diferentes experiências de aprendizagem que a escola oferece como valiosas e imprescindíveis para a educação integral das crianças, consideradas na sua individualidade e diversidade. É neste sentido que poderemos falar de um projecto educativo/curricular comum para esta faixa etária, que progressivamente se vai formalizando e diferenciando no percurso de escolarização, mas que partilha uma visão comum da infância e das suas necessidades através da oferta de experiências educativas ricas, variadas e desafiantes, na interacção com os diferentes campos da cultura/conhecimento e da formação humana.

Em traços gerais, compartilho com os autores deste estudo (ver T. Vasconcelos) de uma concepção de criança(s) como "um todo globalizante", como "portadora de futuro no presente", como "sujeito de direitos e responsabilidades" ou "pequeno cidadão de corpo inteiro", do que deriva a urgência de um **projecto global e coerente** para o atendimento/cuidado e a educação das crianças dos 0 aos 12 anos, que se constituiria como uma unidade global com vários ciclos, etapas ou fases, designada como Educação Básica, Educação de Base (M. C. Roldão) ou Educação Fundamental (G. Portugal).

Entender a *educação como um direito* (Gimeno Sacristán, 2005) pode constituir um consenso em torno da ideia da criança como um sujeito pessoal e social, receptor e criador, assimilador e expressivo, o

que reclama respostas construtivas e diferenciadas pelos agentes educativos. Esta criança, aluno por vezes, não é um ser asséptico, retórico e universal, o que supõe declarar a justiça e equidade como parâmetros básicos para julgar a qualidade de modelos educativos, de políticas e programas e de currículos.

Esta concepção permitiria ultrapassar alguns dos **problemas endémicos** do nosso sistema educativo, bem caracterizados por N. Afonso, T. Vasconcelos e M. C. Roldão, embora se possam reconhecer, nas duas últimas décadas, avanços significativos em vários campos, tais como: uma ampla expansão da educação pré-escolar, a reorganização da rede escolar e constituição dos agrupamentos de escola, o início da experiência de "escola a tempo inteiro" no 1.º ciclo do ensino básico, entre outras. Não obstante, a necessária ruptura epistemológica e cultural, que permita melhorar substancialmente a coerência e relevância das políticas públicas para a infância, ainda está por fazer, especialmente pelas dificuldades que advêm do "atendimento à diversidade pessoal, cultural e social dos alunos", permitindo "educar todos para o máximo desenvolvimento possível de cada um" com que o sistema se viu confrontado em pouco espaço de tempo (M. C. Roldão).

Enunciamos a seguir alguns desses problemas:

a) *as desarticulações/descontinuidades* (no plano vertical e horizontal) que caracterizam a oferta educativa para esta faixa etária, com raízes muito arreigadas na história das políticas educativas e das culturas escolares e profissionais, que definem os diferentes contextos – fragmentados e isolados física, cultural, curricular, organizativa e simbolicamente – em que esta oferta se organiza, e que coloca dificuldades ao acompanhamento das *transições* e às possibilidades da *integração curricular* inerente aos processos de ensino e aprendizagem nestas idades;

b) *a desadequação da oferta curricular*, pedagógica e de orientação às características psicológicas, sociais e culturais das crianças de hoje (ver, a este respeito, G. Portugal e M. Sarmento). Esta desadequação é

bem visível na organização disciplinar e fragmentada dos conteúdos dos currículos, especialmente a partir do 2.º ciclo do EB, nas metodologias predominantes, na descontextualização das aprendizagens e na compartimentação dos espaços e processos de intervenção. Neste sentido, encontramos ainda na escola actual a predominância de uma estrutura curricular, que se vê reforçada pela estrutura organizacional e a balcanização profissional, dominada por uma forma de pensamento atomístico e hierarquizado na maneira de representar o saber e a experiência humanas, que limitam a possibilidade do atendimento às crianças na sua globalidade e nas suas múltiplas dimensões e potencialidades.

c) a *falta de clareza do currículo nacional* constituído por uma diversidade de normativos e documentos curriculares dispersos – Orientações Curriculares da Educação Pré-escolar; Organização Curricular e Programas para o 1.º ciclo do EB; Organização Curricular e Programas para o 2.º ciclo do EB, Organização Curricular e Programas para o 3.º ciclo do EB; Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais, (para elencar só alguns dos mais relevantes) – resultantes de tempos, políticas e concepções curriculares diferentes, que impedem uma leitura clara e coerente na tomada de decisões nos processos de desenvolvimento curricular, incluindo também a avaliação, na elaboração de manuais e, consequentemente, no trabalho docente nas escolas.

São bem conhecidas as dificuldades que os professores sentem, e que vários estudos têm posto em evidência (Alonso, Peralta & Alaiz, 2006), em fazer uma leitura articulada e coerente entre os Programas, que estão organizados com uma lógica predominantemente disciplinar e de conteúdos, e o Currículo Nacional, que está organizado com uma lógica baseada em competências e mais próxima dos modelos integrados. Evidentemente que o problema da mudança das práticas não se resume a este aspecto, já que, como bem nos deixou patente M. A. Zabalza na sua intervenção, as coisas são muito mais complexas e multifactoriais.

d) a *fragilidade de sinergias* entre as diferentes agências e serviços de apoio à criança, cuja colaboração potenciaria em muito a qualidade, a equidade e a coesão social. Trata-se de potenciar as relações entre "o educativo" e "o social", convocando toda a sociedade com o objectivo de promover políticas públicas que possam fortalecer o exercício da cidadania, contribuindo para a mitigação ou erradicação dos riscos da exclusão social, bem como para uma organização da oferta educativa mais coerente e ajustada às necessidades das crianças e das comunidades em que se inserem.

e) *a visão da escola fechada sobre si mesma,* que precisa ser reconfigurada como território educativo, como "escola de espectro lato", no contexto do paradigma de formação ao longo da vida, permitindo interacções ricas e dinâmicas entre gerações, entre instituições, entre saberes e culturas;

f) a não provisão formalmente reconhecida de *oferta formativa formal (0-3 anos),* apesar de já existirem dispositivos públicos e privados que funcionam numa lógica predominantemente assistencial e de prestação de serviços de apoio às famílias;

g) *a separação da formação,* e da concepção que a preside, dos profissionais que intervêm nestas franjas etárias, o que dificulta mais tarde o diálogo e colaboração acima defendidos. As recentes propostas de reestruturação da formação de professores (Decreto-Lei n.º 43/2007), que permitem uma maior flexibilização e articulação da habilitação profissional para a docência, vêm ao encontro deste problema.

h) *as alterações constantes de rumo nas políticas educativas* (cada governo, uma política) que deslegitimam e sufocam as sementes de mudança lançadas em inúmeras iniciativas e projectos de inovação, não permitindo dar continuidade a iniciativas e experiências riquíssimas, que ficam truncadas por não serem reconhecidas e avaliadas, ou por não se terem em conta os resultados da avaliação. Vejam-se alguns exemplos de programas e projectos que procuraram melhorar as articulações educativas e curriculares a diferentes níveis, tais como: Escolas Básicas

Integradas (EBI), Programa Interministerial PEPT-2000, Projecto de Gestão Flexível do Currículo (GFC), Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIPs), Projecto ECO, Projecto Ensinar é Investigar, Projecto PROCUR, Projecto Infância, entre outros.

A tendência para decretar a inovação, para tudo legislar, sem saber encontrar o ponto de equilíbrio entre a clareza e firmeza das propostas políticas, por um lado, e a autonomia, tempo e apoio para construir a mudança nas escolas, por outro, é endémica em Portugal. Esta situação vive-se actualmente de forma particular no sistema educativo, em que o afã renovador traduzido em múltiplas medidas e programas, em si mesmos com potencial inovador, não consegue envolver de forma activa e coordenada os professores na sua concretização, especialmente pelas pressões do tempo e dos resultados, o excesso de burocracia que os acompanham e a falta de apoios de formação e acompanhamento, que permitam gerar um *compromisso organizativo com a mudança* nas escolas.

A superação destes problemas aponta no sentido da procura de um **Referencial Integrado de Educação para a Infância** que, sustentando--se em perspectivas *sócio-construtivistas, ecológicas* e *democráticas,* nos permita procurar respostas coerentes para as questões: Que educação e que currículo? Para que crianças e em que escola? Com que profissionais e para desenvolver que tipo de competências? E em que sociedade?

Sócio-construtivistas, porque se realça o carácter activo, autónomo, significativo e interactivo dos processos de aprendizagem dos alunos e da formação de professores, o que implica orientar a intervenção educativa no sentido de promover a *reconstrução significativa do saber e da experiência*, considerando que aprender é sobretudo obter os instrumentos *para aprender a aprender* e para aprender a pensar sobre o que se aprende – estratégias cognitivas e metacognitivas. Esta concepção atribui aos profissionais um papel activo de mediadores críticos e reflexivos.

Ecológicas, porque se acentua o valor dos contextos educativos, caracterizados pela singularidade e complexidade de interacções, pela pluralidade e diversidade de culturas e necessidades e pela imprevisibilidade dos processos, o que releva o carácter problemático e dilemático da intervenção pedagógica, que, pela sua vez, pede aos educadores posturas de investigação, de resolução de dilemas e de procura de soluções adequadas a cada situação.

Democráticas, porque contempla e acolhe os direitos humanos, seja como conteúdo transversal do currículo, seja como referência ética e universal para o desenvolvimento dos processos educativos. Os conceitos de comunidades críticas, de justiça e participação são fundamentais, permitindo a recuperação da consciência, da reflexividade, do diálogo e da negociação, enquanto processos necessários à ruptura com as rotinas e preconceitos, na busca de práticas emancipadoras.

As linhas fundamentais deste referencial articulam-se em torno de **quatro dimensões fundamentais** que devem ser tidas em conta, de forma sistémica e relacional, para pensar esta realidade e para a tomada de decisões: a) as crianças e o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento, nos seus mundos sociais; b) as famílias e o meio com a sua diversidade e riqueza de saberes, de redes e de oportunidades; c) os profissionais, o seu perfil e a qualidade da sua formação; e d) a escola, o currículo e as formas de organização do trabalho pedagógico/didáctico.

A abordagem holística, articulada e sustentável do percurso educativo, onde de forma coerente se entrelaçam estas quatro dimensões, permitir-nos-á organizar contextos socioeducativos e pedagógicos estimulantes e integrados, que se constituam como territórios de vida e de aprendizagem, de cuidado e educação, de construção de subjectividades e identidades, de socialização e emancipação (ver a proposta de T. Vasconcelos de uma "cidade-escola", uma escola que se ocupe da criança como um todo, permitindo potenciar sinergias e articular recursos e não um conjunto de serviços que fragmentam a vida das crianças em blocos desconectados).

Este percurso dos 0 aos 12 anos que, seguindo as tendências internacionais (ver T. Gaspar), poderia ser organizado em duas etapas – dos 0-6 e dos 6-12, organizadas em quatro ciclos de 3+3+3+3, ou de 3+3+4+2 (alternativa que se nos afigura menos ousada) –, permitiria garantir a promoção integrada e sequencial de saberes e competências básicos em áreas-chave do desenvolvimento: o desenvolvimento físico e motor, a autoestima positiva/saúde emocional, o desenvolvimento do raciocínio e pensamento conceptual, o ímpeto exploratório na compreensão do mundo físico e social, a competência social, a expressão e a comunicação, a capacidade de auto-organização e iniciativa, a criatividade e a ligação à realidade tendente ao desenvolvimento de um cidadão emancipado (ver G. Portugal).

Permitiria também ir ao encontro das fases de desenvolvimento das crianças nos processos de construção do conhecimento e, simultaneamente, fazer a ruptura epistemológica e organizacional com as práticas vigentes, capaz de desconstruir concepções e rotinas instaladas na história da escolarização básica em Portugal, tão bem caracterizadas no estudo de N. Afonso.

Esta organização, assente numa visão holística e competencial das crianças, requererá uma **matriz curricular comum**, organizada em espiral e centrada nas competências essenciais ou básicas (M. C. Roldão) que todas as crianças deverão desenvolver nas diferentes etapas e ciclos em que se organiza o percurso escolar. Isto significa ultrapassar a predominância de uma organização rígida do currículo e dos grupos-turma por ano (especialmente nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico), introduzindo uma maior flexibilidade nas formas de agrupamento, nos processos de gestão curricular e de acompanhamento da progressão dos alunos.

Num primeiro nível – aquele que é comum a todo o percurso dos 0 aos 12 anos – esta **matriz organizadora do currículo** poderá contemplar as seguintes dimensões: os princípios gerais estruturantes que presidem ao currículo e seu desenvolvimento; o plano curricular que evidencia a

articulação vertical e horizontal do desenho curricular como um todo; as competências gerais ou transversais e respectivos indicadores de desempenho, que prefiguram o perfil da criança/aluno a ser desenvolvido ao longo de todo o percurso; as áreas/temas transversais, que representam temas/problemas essenciais a serem abordados; os princípios metodológicos e experiências-chave imprescindíveis para organizar ambientes de aprendizagem de qualidade, que contribuam para o desenvolvimento harmonioso e global; as orientações sobre avaliação e progressão.

Num segundo nível de especificação, esta matriz será adequada a cada uma das etapas e respectivos ciclos, especificando e aprofundando cada uma das componentes constantes da matriz geral. A organização do currículo por áreas de desenvolvimento e de experiência, nas primeiras idades, irá dando progressivamente lugar a uma organização por áreas de saber e de experiência, em estreita relação com as competências transversais e as específicas para cada área.

Do mesmo modo, defende-se para todo este período uma abordagem globalizadora/integrada do currículo que atribui à criança um papel central na construção e reconstrução activa dos saberes, através do estabelecimento de relações de sentido entre os seus saberes experienciais e o conhecimento escolar desejável, para o qual se torna imprescindível uma organização flexível, contextualizada e interactiva dos processos e actividades de aprendizagem. Partir da realidade, construir e reconstruir conhecimento sobre ela através da actividade interna e externa e voltar de novo à realidade, é um ciclo fundamental para a aprendizagem significativa e o desenvolvimento de competências, que não pretende diluir ou relativizar a importância das disciplinas, mas sim colocá-las ao serviço da compreensão significativa da realidade e da intervenção sobre a mesma para a transformar.

Se, utilizando a metáfora de Alfieri (1995), entendermos a educação como a “arte de aprender a viajar”, a navegar entre diferentes culturas/saberes e pontos de vista, desenvolvendo a compreensão e a

solidariedade, tratar-se-ia de oferecer dois tipos de viagens complementares: uma, entre teatros cognitivos fundamentais – os saberes disciplinares –, e a outra entre "situações fortes" e complexas – actividades integradoras e projectos –, que permitem utilizar de forma criativa e original as linguagens e instrumentos conquistados na primeira viagem, mostrando assim que entre as disciplinas e os factos da realidade, se pode encontrar uma relação dialéctica e complementar. Mas para garantir a relação entre as duas viagens, a escola precisa da ajuda dos recursos diversificados do território envolvente, criando um *sistema formativo ecológico* em que as crianças aprendam a reflectir e a sistematizar as experiências autênticas da vida.

De resto, assumimos as considerações e propostas de M. C. Roldão sobre a diferenciação, as transições equilibradas, a organização pedagógica baseada na progressiva passagem da monodocência coadjuvada para a pluridocência coordenada e a imprescindibilidade da *formação, supervisão e avaliação,* a que juntaríamos a *colaboração,* como vectores de sucesso da mudança.

Como temos vindo a defender em trabalhos anteriores (Alonso, 2002), torna-se imprescindível, para dar corpo a esta noção de coerência educativa e curricular, criar nas escolas uma "cultura de projecto", através do desenvolvimento de uma visão estratégica integrada do currículo, centrada na qualidade das aprendizagens dos alunos, que se constrói de forma partilhada, a partir da acção planificada, reflectida e avaliada, num processo continuado e evolutivo. O fomento desta cultura de projecto precisa que apostemos seriamente na inovação, através de programas integrados que articulem estreitamente o *desenvolvimento curricular* com o *desenvolvimento organizacional* e o *desenvolvimento profissional,* única forma de melhorar substancialmente a qualidade das aprendizagens dos alunos, no sentido que aqui vimos defendendo.

Finalizo esta minha comunicação com duas referências. Uma do texto de M. Sarmento em que nos diz:

> "As políticas educativas só poderão ganhar se, em todas as dimensões da vida da escola (organizacionais, administrativas, curriculares), as crianças forem consideradas na globalidade do seu ser, como membros plenos da vida escolar e se forem chamadas a participar, ao nível das suas competências, no processo de decisão colectiva".

A segunda referência, de Gimeno Sacristan (2005), do seu livro "*La educación que aun es posíble*":

> "Es preciso combinar los esfuerzos de todos para lograr los objetivos del curriculum: Una administración que ponga los medios y vigile el cumplimiento de responsabilidades, que ayude y no obstruya con sus intervenciones burocráticas, unos profesores competentes y motivados que asuman la responsabilidad de la creación de un sistema de calidad, unos alumnos y alumnas que en un clima racional de trabajo, percibam el valor de la educación, unas familias comprometidas con la educación de sus hijos y con el buen funcionamiento de los centros, unas instituciones escolares con autonomía para contextualizar el desarrollo del curriculum, con una organización flexible del tiempo y del espacio, así como dotadas de una gestión eficaz al servicio del projecto educativo" (p.130).

Referências bibliográficas

Alfieri, F. (1995). "Crear cultura dentro y fuera de la escuela". In *Volver a pensar la educación. Política, Educación y Sociedade* (Vol. I). Madrid: Morata/Paideia, pp.172-187.

Alonso, L. (2002). "Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular. O contributo do Projecto PROCUR". In *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, n.º 5, pp. 62-88.

Alonso, L. (coord.), Peralta, H. e Alaiz, V. (2006). *Relatório global do projecto PIIC – o Currículo e a Inovação das Práticas: um estudo sobre as tendências das mudanças curriculares no contexto da reorganização curricular do ensino básico*. Braga: Universidade do Minho. (Texto policopiado, 63 pp.)

Gimeno Sacristan, J. (2005). *La educación que aun es posible*. Madrid: Morata.

DEBATE

Maria Odete Valente – Agradeço que quando fizerem as perguntas identifiquem o orador a quem as dirigem. Podem fazer as perguntas em português porque os oradores vão ouvir a tradução nas suas respectivas línguas.

Isabel Loureiro (Escola Nacional de Saúde Pública da Universidade Nova de Lisboa) – Gostaria de perguntar a David Instance, "What do you mean by early childhood, learning at early childhood"? Qual é o conceito na OCDE de "early childhood"?

Ana Maria Bettencourt (CNE) – Monsieur Forestier, je voudrais savoir comment sont organisés les deux piliers transversaux? Pour la deuxième phase de la réforme quelles sont les options en matière de disciplines, comment jouent là-dedans les disciplines? Comment les enseignants reçoivent cette réforme? Et est-ce qu'il y a eu formation? Comment envisagez-vous cette formation?

David Instance – I think the notion of early childhood is, after all, just a title, but I think it is a title that has come from the limited connotations of the notion of pre-primary education. That is, I think, the start of it, is very much a focus on childhood, as in all the settings with all that is important to children as opposed to an institutional educational setting.

So the full phrase that is used at the OECD work is "early childhood education and care", with the focus on care as well as education. Age wise I think that is as the report here is using, a sort of "from birth to roughly age 5", without being too rigid about a particular age phase. And the OECD work recognises, I think, that there are very different traditions of seeing this phase educationally and in terms of the broader set of education and care provisions and settings for growing up.

France and the anglo countries usually identified these phase with a preparation for schooling phase as opposed to those countries, as the

Nordic and Central Europe countries where it could be seen as part of a more distinct period in itself, with a strong emphasis on play, on personal development and learning to be with others. And I think it is possible, again, to have the cake and eat it. It is possible to have the best, in the sense that it is possible to recognize the importance of personal development of play and not to be too hung up on the test scores of 2 year olds or 3 year olds. At the same time, there is not a strong rupture or a strong bifurcation or discontinuity between the kinds of experience that you have had at 3 or 4 years old and what comes next at 5 or 6 years old after that.

Christian Forestier – Pour répondre à la question de Madame, je comprends que mon intervention a pu vous frustrer parce que je n'ai pas la vraie réponse à votre question… Je vous ai dit, pour la France, c'est une révolution, une de plus.

Je crois qu'il faut bien distinguer deux situations. Il y a le primaire et le collège, le primaire de 6 à 11 ans, le collège de 11 à 15 ans. Sur le primaire nous ne devrions pas avoir des difficultés. Je dis bien, nous ne devrions pas avoir. Je ne suis pas sure de moi mais c'est vrai que la rupture culturelle est moins forte.

Je ne sais pas ce qu'il y en ait au Portugal mais en France l'école primaire, on ne le disait pas comme cela a l'époque, mais quand on regarde ce qui c'est passé, il y a trente ou quarante ans, était relativement déjà axé sur les compétences. Il existait par exemple ce qu'on appelle la "leçon de choses". Aujourd'hui on appellerait ça Physique et Sciences de la Vie, a l'époque on appelait ça "leçon de choses" ou bien qu'on était plus sur l'observation et sur une forme je dirais d'adaptation à l'environnement plutôt que sur des apprentissages fondamentaux. Et si on prend les Mathématiques telle qu'elles étaient enseignées, il y a une vingtaine ou une trentaine d'années en France, elles étaient, je crois pouvoir dire, enseignées dans l'optique de ce qui est aujourd'hui évalué par des dispositifs telles que PISA.

C’est vrai que depuis il y a eu des évolutions. Une des pires sottises qu’on est pu se faire dans le genre, je ne sais pas si vous l’avez commise vous. Nous pendant des années on a introduit ce qu’on appelle la Mathématique moderne à l’école primaire. Et, notamment, on a essayé d’apprendre aux enfants, très jeunes dès 6, 7 ans, à compter dans une autre base que la base décimale. J’ai entendu un jour à un très brillant mathématicien m’expliquer à mois parce que je suis de formation électronique, mais c’était à cause de mois qu’on avait introduit le système binaire a l’école primaire, puisque les ordinateurs comptent à base deux. Pour vous donner les dérives extrêmes qu’on a pu commettre.

On est revenu cela depuis longtemps et d’une certaine façon je pense que nous ne devrions pas avoir de difficultés même si, j’insiste bien, les maîtres aujourd’hui en activité n’ont pas du tout été formés dans cette optique là, que ce soit les plus jeunes, sauf les plus anciens d’entre eux, mais les plus anciens sont en train de partir à la retraite.

Les choses sont totalement différentes dans l’école disons de 11 a 15 ans, puisque là nous avons à faire à des professeurs disciplinaires, je vous ai dit dix au maximum par classe, ce qui est un nombre considérable, alors que fut une époque où dans l’ensemble des collèges français, il y en avait deux par classe, deux, trois par classe. Il y avait un maître pour je dirais la partie Mathématique, Sciences, Technique, etc., Géographie, souvent, et d’autre partie pour Français, Histoire, etc., etc. Ceci a disparu et aujourd’hui les disciplines enseignées à 11 ans sont les mêmes disciplines que celles qui sont enseignés au lycée à 16 ans. Nous savons ce débat là et là c’est vrai que les choses se rendent plus compliquées.

Alors, comment se partagent les professeurs? Il y a deux courants, c’est inévitable, dans tous les pays, peut-être avec des noms différents. Je vais vous surprendre parce que je n’arrive pas très bien à comprendre le qualificative qu’on a donné aux deux courants de pensée. Alors ceux qui sont effectivement rentrés dans la démarche, c’est à dire ceux qui sont vraiment pour, je dirais un apprentissage par des compétences, sont pour

autant reliés aux disciplines et sont appelés les pédagogues. Mais souvent c'est vécu comment une insulte. Ce sont des pédagogues qu'on oppose aux républicains. Les républicains seraient les tenants des disciplines. Je n'ai toujours pas compris, mais j'espère comprendre ça avant mon départ à la retraite, c'est qu'il y avait des républicains à défendre les disciplines et qu'il y avait des pédagogiques à vouloir que les enfants apprennent ce qu'on leur enseigne. Mais le débat en France il est clivé comme ça.

Ce n'est pas gauche/droite. Les deux courants traversent la gauche et la droite. Il y a à gauche des pédagogues et des républicains, pour prendre le vocabulaire puisque c'est celui qu'on utilise à la télévision, et il y a à droite des pédagogues et des républicains, même si les républicains à droite sont plus nombreux et à gauche sont plus nombreux les pédagogues mais c'est beaucoup plus compliqué que ça.

Comment allons-nous faire? C'est vrai qu'on mise beaucoup sur la formation. Si je vous ai dit que je pense que c'est une reforme qui prendra de temps c'est que j'ai l'intime conviction. Je ne crois pas du tout a la baguette magique.

Par exemple, on essaye de faire passer cette idée: C'est quoi une compétence? On dit une compétence elle est définie par trois choses: une compétence, d'abord, c'est quelque chose qui est évaluable. Les compétences ne se compensent pas, c'est à dire qu'on ne compense pas l'absence d'une compétence par la maîtrise meilleure d'une autre compétence. Une compétence elle est acquise ou non acquise. Et c'est ça qu'on va essayer de faire mettre dans le livret des compétences, c'est à dire, cocher celles qui sont acquises et ne pas cocher celles qui ne sont pas acquises, sachant qu'elles ne sont pas compensables.

Le fait de savoir mieux lire ne compense pas le fait de ne pas savoir compter. Ce qui est tout à fait différent lorsque, dans une logique de notations, un douze compense un huit. Dans une compétence on dit: « elle est acquise ou ne pas acquise».

Donc, elles ne se compensent pas, elles sont évaluables et nous disons aux gens qui rédigent les programmes et les compétences: «vous devez nous dire comment vous les évaluez». La compétence est parfaitement stabilisée que lorsque qu'on sait comment elle sera évaluée et que l'on sait, éventuellement, comment il sera remédié à sa non maîtrise. C'est un processus extrêmement compliqué qui prendra énormément beaucoup de temps.

Je l'ai dit tout à l'heure comme forme de boutade que les cadres intermédiaires, et je pense, notamment, au corps de l'inspection, sont tout aussi mal formés que les maîtres. D'ailleurs ce sont d'anciens maîtres, ce sont souvent les meilleurs des maîtres mais souvent les plus forts tenants de la discipline, d'où l'expression d'un pessimisme réel par rapport à nos capacités d'aller très vite dans cette reforme.

Ceci étant, il ne faut pas être spécialement pessimiste, il y a toute une partie des maîtres qui sont parfaitement, je dirais, mobilisés. J'avais pour preuve quand le ministre actuel a consulté l'ensemble des maîtres du premier degré sur les nouveaux programmes qui vont rentrer en vigueur a la prochaine rentrée, la question qui remontait des écoles la plus fréquente, c'est elle qui a été posé plus par les maîtres, ça a été vraiment de «comment j'articule ça avec les compétences du socle?». S'agissant des compétences transversales là on arrive effectivement au cœur de la difficulté dans un système qui n'est pas du tout préparé à cela.

Pour vous faire subir, avant la mise en place du socle commun, donc il y a encore deux ans, le ministre qui était à l'époque à l'exercice c'était un ministre qui avait d'ailleurs lancé un débat qui a été extrêmement idéologique en France sur les méthodes de l'apprentissage de la lecture. Je ne sais pas si ce débat il est international mais nous, entre les partisans d'une approche syllabique est les partisans d'une approche globale, le dialogue est impossible, alors que depuis longtemps on le sait très bien que les méthodes qui réussissent sont des méthodes hybrides.

Ce ministre là avait crée une note, j'ais dis bien, une note de vie scolaire. C'est à dire que dans chaque collège l'élève à chaque année

devait avoir une note supplémentaire en plus d'une note de Français, de Mathématique, d'Histoire, etc., une note de vie scolaire. Je ne sais pas comment vous définir la vie scolaire, certains diraient une note de bonne figure, du bon petit camarade, de celui qui arrive à l'heure.

Très honnêtement nous sommes plusieurs à dire que c'était grotesque mais ce n'a pas été si facile que ça. Il a fallu que le ministre soit changé pour qu'on revienne sur cette décision. A la limite, telle que nous sommes chez nous, on va créer un jour des professeurs de vie scolaire, on va transformer la vie scolaire en discipline et avoir un concours de professeur de vie scolaire et puis il y aura des épreuves de vie scolaire. Mais c'est facile de faire de l'ironie. C'est plus facile de faire de l'ironie que de vous répondre comment on va faire cela.

Bon, aujourd'hui le livret de compétences est en cours d'élaboration, il va falloir apprendre à le remplir et cela veut dire des équipes pédagogiques. Là encore sur le premier degré, on peut espérer, il faut espérer que les choses iront relativement vite. Sur le seconde degré, sur le collège, là où il y a dix maîtres nous sommes particulièrement inquiets. Je suis convaincu que tout ça va prendre du temps et qu'il y aura au sein des établissements scolaires français des débats théoriques très importants entre ceux qui rentreront avec enthousiasme dans cette démarche et ceux qui se refuseront à y rentrer. Nous nous rendons bien compte en plus que ça va dépendre beaucoup des types d'établissements, parce que nous avons des établissements très différents, des établissements je dirais très chiques, en centre ville, au cœur de Paris, et en banlieue parisienne les collèges ne se ressemblent pas.

Maria José Viseu (Federação Regional das Associações de Pais do Centro) – São duas questões dirigidas a M. Christian Forestier. A primeira, pelo que percebi, referiu ter proposto que não se financiasse a retenção, pelo que gostaria de saber se essa é a posição do Conselho de Educação de França ou se é uma posição pessoal? E também como é que faz no caso dos alunos não quererem aprender ou estudar, há ou não retenção e como é que se faz?

A segunda questão. Neste momento, em Portugal, está-se também a debater a passagem de uma formação diferenciada para educadores e professores para uma formação uniformizada, enquanto que em França se debate precisamente o inverso. Eu gostaria de saber qual é a sua opinião relativamente a isso?

Christian Forestier – Nous avons fait la démonstration que le redoublement ne fonctionnait pas. Les études sont nombreuses, les études françaises, internationales, d'ailleurs. Je ne connais pas une seule étude dans toute la bibliographie internationale qui épreuve l'efficacité du redoublement, surtout du redoublement précoce. Par contre j'en connais énormément.

Nous avons, par exemple, fait des testes très classiques sur des enfants en difficultés à la fin de la première année des apprentissages fondamentaux. Nous avons fait passer dans la classe supérieure une partie des élèves en difficulté qui on fait redoubler, l'autre partie avec des élèves en difficulté, à niveaux de difficulté comparables, à la fin de la première année. Les évaluations au bout d'un an, à bout de trois mois sont sans appel, je dirais même à la rentrée scolaire suivante. Simplement après les vacances, l'élève qui a été pointé devoir redoubler a reclassé pendant les vacances alors que le petit enfant à qui on aurait dit qu'il passait a plutôt progressé, en tous cas son niveau ne c'est pas dégradé, parce que le redoublement est stigmatisant.

Et c'est vrai que quand je compare les pays où on ne redouble pas ou très peu, par rapport aux pays comme chez nous, quoi qu'on en dise le redoublement prends ces sources dans l'idée que l'enfant est, en partie, responsable de son échec. Et d'ailleurs votre question le prouve bien, dans votre question, peut-être j'ai tort mais j'ai entendu: «comment faire pour le faire travailler s'il ne veut pas travailler?» Ce qui prouve bien que ce n'est pas l'institution que s'interroge mais on renvoie à l'enfant, je dirais qu'on rend l'enfant totalement ou partialement responsable de son échec, ce qui à 6 ans me pose problème et ce qui n'est manifestement pas la démarche utilisée par un certain nombre d'autres pays.

Et nous sommes-nous dans un système qui culpabilise et je crois que c'est ça le vrai danger du redoublement c'est la stigmatisation. Chez nous, à limite, les mauvais élèves étaient au milieu de la classe et subissaient les collibés de ses petits camarades. On a retiré ça mais on est, quand même, en constant danger, et les tenants du redoublement, nous disent tous: «Mais comment faire pression? ». On croit apporter une réponse pédagogique alors que c'est une pression qui on met. Commettre une pression à 16 ans ou a 17 ans ça peut s'entendre, commettre une pression à 6 ans c'est beaucoup plus contestable.

Et les pays qui l'ont supprimé sont des pays qui ont mis d'autres choses à la place. C'est vrai que supprimer le redoublement sans rien changer… C'est pour ça que quand on le dit supprimer le financement c'est pour obliger l'institution à s'interroger. C'est à dire qu'on le dit «on ne paye pas a priori les redoublements mais on est près à rendre l'argent et même d'avantage si on nous propose un projet alternatif».

C'est à dire que toute l'école qui est capable de vous dire «si vous me donnez de l'argent pour le redoublement voilà ce que je ferais d'autre que de faire la répétition à l'identique». À ce moment là on paye. Mais l'idée c'est d'interdire, autant que faire se peut, de lutter contre la répétition dont il est prouvé aujourd'hui par l'ensemble des chercheurs qui c'est une méthode qui a fait long feu.

S'agissant de la formation, on est dans le même débat, on n'est pas à contre-courant. Nous avons une formation extrêmement différentié, à l'extrême elle démarre un peu plus tard que chez-vous, mais elle démarre à deux ans pour les maîtres. On est plutôt dans une démarche inverse. Mais là aussi il y a des corporatismes extrêmement forts, d'autant plus quand on remonte dans le passé. Le maître unique ou le maître polyvalent était réservé aux enfants du milieu très modeste, populaire, alors que les maîtres très spécialisés étaient réservés aux enfants des couches les plus favorisés.

Et donc on a intégré l'idée que ça marchait mieux, sauf que ce n'est pas vrai du tout et je dirais au contraire. En tout cas pour les enfants qui

n'ont pas les codes, comme on dit, le passage du maître unique a dix maîtres entre le moins de juin d'une année et le mois de septembre nous paraît pédagogiquement quelque chose d'extrêmement traumatisant et c'est pour ça qu'on voudrait essayer de remédier, mais les résistances sont aussi présentes.

Maria Odete Valente – Terminamos aqui e vou dar por encerrada esta mesa. Agradeço a todos a presença e, sobretudo, aos nossos oradores as importantes reflexões que nos trouxeram sobre esta problemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS
Implicações do Estudo

Presidente da Mesa – Rosalia Vargas

Considerações Finais – Implicações do Estudo

Rosalia Vargas[1]

Agradeço terem-me convidado para estar aqui a presidir a esta mesa, porque isso me obrigou, no melhor dos sentidos, a ler muito atentamente o Relatório deste Estudo e tenho de dizer que aprendi muito com ele, eu estava mesmo a precisar de ler um estudo assim. Muitos saberão porquê, porque tenho responsabilidades na Câmara Municipal de Lisboa também na área da Educação e isso leva-me a ter um olhar muito mais atento e a ter uma maior necessidade de informação actualizada, o que este estudo faz, no que respeita à situação das crianças dos 0 aos 12 anos.

Fico contente por me terem convidado para estar nesta mesa sobre as implicações do estudo, porque isso tem um sentido prático muito grande. Eu sou uma mulher de acção, posso dizê-lo, porque trabalhei e trabalho num programa de grande intervenção que muitos conhecem e participaram activamente nele. E agora temos aqui este Relatório extraordinário, muito actual e oportuno, e que fazer com ele? É disso que competirá falar. Pela minha parte, gostava só de enunciar três implicações muito ligeiras.

A primeira implicação que eu senti que este estudo teria é na sociedade. E porquê? É na sociedade, isto é, é nas pessoas, porque ninguém poderá mais ignorar a realidade depois de ler este estudo. E é nas pessoas porque diz, aponta e põe a nu as desigualdades sociais fortíssimas que existem nas crianças, aponta uma taxa elevadíssima de pobreza infantil e fala de crianças mal tratadas, mal amadas e mal acolhidas na escola.

É evidente que se o digo com uma ênfase maior, é porque gosto de ver isto aqui retratado, porque é a verdade. A realidade que eu conheço

[1] Conselho Nacional de Educação

hoje, em Lisboa, é esta. E por isso queria cumprimentar as pessoas que participaram neste estudo, na pessoa da Prof.ª Isabel Alarcão.

A segunda grande implicação, penso, é que este estudo não será certamente ignorado também pelos profissionais nas escolas. Tenho a certeza que os professores e os auxiliares de educação, as pessoas que lá trabalham, o acolherão como um documento muito importante para elas. E uma terceira implicação do estudo é que ele não pode ser ignorado pelo poder político. Aproveito a presença do senhor Secretário de Estado e eu própria também tenho, no lugar onde estou, responsabilidades políticas, por isso digo que é preciso não esquecer este estudo e aquilo que ele põe a nu.

Darei, em primeiro lugar, a palavra à Maria José Rau. É conhecidíssimo o seu trabalho e dedicação à educação e, portanto, dispensa grandes apresentações.

Depois, passamos à Olga Pombo. É uma pessoa da Filosofia (a minha formação base é também de Filosofia) e trabalha em Filosofia das Ciências. Ela perguntava-me, à bocadinho, com toda a modéstia que a caracteriza: "Não sei bem porque é que me pediram para fazer isto...". Quando me disse isso, Olga, eu lembrei-me que a investigadora Maria de Sousa escreveu um artigo aqui há uns anos, que eu nas aulas de Filosofia dava aos meus alunos, e era um texto muito bonito que terminava a perguntar: "Já viu um filósofo hoje? Olhe que pode precisar de um amanhã!". É por isso que está aqui a Olga, já hoje, e de certeza que nos vai dar uma visão muito importante sobre este estudo.

A Estrutura e a Organização da Educação Básica

Considerações sobre um Relatório e um Debate

Maria José Rau[1]

1. A importância de um estudo

Pelas questões que levanta, pelas análises, pelas informações que faz e que presta, pela pertinência e oportunidade das considerações, o Relatório do Estudo coordenado por Isabel Alarcão será um instrumento de trabalho indispensável para o momento em que, em tempo politicamente mais oportuno, se queira e existam condições para rever a estrutura e a organização do educação básica. E fico-me pela educação básica, deixando para os mais competentes na matéria a reflexão sobre essa mesma estrutura e organização até aos 6 anos.

Pelo meu percurso profissional permaneço, contudo, com algum apetite por satisfazer. É que as questões podem estar na forma como a educação se organiza e se projecta, mas estão, para além disso e sobretudo na forma como essa organização se aplica, se entende e se desenvolve no tempo e no espaço.

Traduzirei esse apetite insatisfeito parafraseando uns versos (que não o estado de espírito) de Mário de Sá Carneiro:

"Um pouco mais de sol – e fora brasa,
Um pouco mais de azul – e fora além,
Para atingir faltou-me um golpe de asa" [2]...

O que falta então? Terá havido esquecimentos ou houve áreas que intencionalmente não se abordaram? Que riscos este relatório pode comportar? Quais os grandes vectores prioritários de actuação que se apontam?

---

[1] Especialista em Educação
[2] In "Quase" de Mário de Sá Carneiro

2. Esquecimentos intencionais ou ocasionais

Os obstáculos à mudança

Muito do que está em lei está por cumprir e como exemplo mais evidente veja-se a realidade das nossas escolas de hoje e o que é proposto para o ensino básico pela LBSE de 1986, aprovada, julgo que por unanimidade, na Assembleia da República.

Seria importante caracterizar o porquê e perceber se as resistências que têm existido ainda se mantêm, se são contornáveis e se não será mesmo indispensável que se contornem.

Com carácter anedótico mas exemplificativo, não posso deixar de referir o que, com muito surpresa, em 1975 encontrei quando fui trabalhar para o Ministério da Educação e chefiar, na Direcção de Serviços do Ensino Primário, um serviço que se designava de Acção Pedagógica. Para a educação pré-escolar nem existia qualquer serviço de âmbito semelhante e tudo se passava dentro de uma única divisão indiferenciada; já no ensino preparatório, o serviço subia de nível e passava a ser uma divisão, mas quando chegava ao ensino secundário, o nível e o estatuto eram ainda superiores e de divisão passava-se a direcção de serviços. Ao SAP (Serviço de Acção Pedagógica) do primário, sucedia a DAP (Divisão) no preparatório e a DSAP (Direcção de Serviços) no secundário! Para quem conhece a administração pública compreenderá bem o que esta hierarquia significa na consideração que se tem pelo seu conteúdo e do peso relativo que representa, peso que, assumindo várias facetas, terá sustentado − e ainda é possível que sustente − muitas formas de resistência à mudança a que temos assistido.

Princípios *versus* estratégias ou discurso versus prática

As palavras ditas pelo Prof. Alarcão neste seminário representam uma realidade que, como hoje se diz, é incontornável: “uma lei má mas bem aplicada pode ser melhor do que uma boa lei mal aplicada”.

Ou como num episódio que sucedeu, julgo que nos anos 80 em Paris, durante "A Análise da Política Educativa da Suíça" feita pela OCDE, em cuja apresentação e debate tive a oportunidade de participar. Dizia uma das examinadoras que ao iniciar o estudo e ao ver a descrição do sistema educativo suíço ficara perplexa porque o achou mau, pedagogicamente inadequado e mesmo antidemocrático. Mas mais perplexa ainda ficou quando, ao visitar as escolas e entrevistar os vários intervenientes, se apercebeu que ele funcionava bem e de forma coerente e que os resultados até eram, em muitos aspectos, positivos.

Ora é esta relação princípios/estratégias ou teoria/prática na educação das crianças dos 6 aos 12 anos que aparece no relatório um pouco secundarizada, apesar da insistência e atenção que se dá à necessidade de coerência e de articulação.

É que pode ser grave ficar só na definição e caracterização da estrutura de um sistema educativo sem avançar claramente para as medidas organizativas e as práticas que a ele têm de estar necessariamente ligadas. É que, como muitas vezes tem acontecido entre nós, as estruturas ficam suspensas e, sem a necessária sustentação, acomodam-se ao conforto do molde que existia previamente.

Exemplificativo do que estou a dizer é, por exemplo, não se considerarem modelos e mecanismos para responder aos sistemas implantados ou a implantar, sejam eles o da repetência ou o da progressão automática. Aliás, nas comparações internacionais isso é um pormenor fundamental que raramente é referido e descrito com o detalhe que se impõe. Sabe-se que a maioria dos países, quer optem por um ou outro modelo, prevêem respostas organizativas para resolver a situação das crianças e jovens que não aprendem porque não querem ou porque têm algumas dificuldades transitórias ou permanentes. Lembro-me, porque é recente, que quer no caso da Finlândia quer no do Reino Unido se instituíram (na generalidade do sistema educativo ou apenas em conjunturas sociais mais problemáticas) mentores de aprendizagem ("learning mentors") para acompanhar e orientar mais proximamente os

percursos de aprendizagem... Porque, e é uma realidade que tem de ser assumida, em qualquer sistema as dificuldades escolares existem, as necessidades educativas especiais também e o que é necessário é que o sistema preveja uma resposta natural e constante para essas situações (nunca e apenas a modalidade tão cara a Portugal da "experiência pedagógica"). E podemos não estar de acordo − e eu não estou e nem estavam os examinadores da OCDE – com a tal situação da Suíça, mas o facto é que os diferentes ritmos/capacidades de progressão nas aprendizagens estão previstos e respondidos nem que seja – como era o caso − através do discutível sistema de encaminhamento selectivo para fileiras diferenciadas. Portanto, o problema existe, é considerado e há uma resposta disponível. Ignorar o problema ou entregar a sua resolução ao acaso do espírito missionário e da dedicação de alguns professores ou escolas é abrir a porta ao insucesso generalizado em que as excepções apenas servem para confirmar a regra.

3. O Risco da Utopia

Também aqui as palavras proferidas pelo Prof. Rui Alarcão foram sábias: "há utopia ficção que não é o mesmo que utopia pragmática".

No relatório há o extracto de uma citação, que hoje aqui nos foi lida pela Prof.ª Teresa Vasconcelos, com a qual julgo se quiseram valorizar as utopias "por não providenciarem descrições de mudança". Mas é exactamente por não conterem essas "descrições providenciais", que as utopias têm permitido e propiciado que:

– como diz Natércio Afonso, no caso do 2.º ciclo do ensino básico, "o peso da tradição mono-disciplinar se impusesse ao normativo", normativo esse (LBSE) em total dissintonia com os quadros profissionais que sustentavam (ainda sustentam) o sistema de colocação de professores;

– o perfil profissional do professor a formar pelas escolas superiores de educação que se iam criar − e que envolveram elevados

investimentos e um vultuoso empréstimo do Banco Mundial − perfil que sustentou todos os estudos financeiros que justificaram essas escolas, fossem, logo de seguida, esquecidos e pervertidos;

– o entendimento dos critérios de construção de novas escolas e de constituição de agrupamentos escolares tivessem permitido, ainda num tempo muito pouco longínquo, tanto promover, numas regiões, as escolas C+S e a relação preferencial dos jardins-de-infância com escolas do 1.º ciclo, como noutras os centros escolares dos 3 aos 12 anos e, mais grave ainda, de uma forma muito generalizada e ainda hoje a facilitar a colonização do 1.º ciclo pelo 2.º, se não no tempo curricular pelo menos no tempo extra-curricular!

– ao dissertar sobre os muitos modelos organizativos possíveis para o ensino básico, incluindo nessa dissertação a questão magna das repetências ou das progressões automáticas (progressões anuais, como se diz num dos capítulos do Relatório), quase sempre não se refiram, como sustentáculos essenciais de qualquer estrutura, as respostas necessárias para a magna questão dos casos de desinteresse ou insucesso: que fazer aos repetentes ou como ajudar os que não podem repetir ou que não querem aprender, mas que precisam de ajuda para querer e acompanhar os colegas.

Outro risco da utopia e que resulta directamente de "não (se) providenciarem descrições de mudança", é surgirem expressões − a pressupor estratégias, mas a facilitar as acomodações − como "aproximações progressivas" ou, mais perigoso ainda, avanço em "geometria variável". Prefiro a ideia de progressão faseada porque, inscrevendo-se numa estratégia que não pode deixar de prever ajustamentos de percurso, implica que se descrevam os passos das mudanças e neles se considerem momentos e fundamentos para as previsíveis reacções, para as difíceis e prolongadas negociações, para a obtenção de consensos (ou para a coragem de ir avante sem os obter!) e para a consideração e institucionalização das imprescindíveis medidas/estruturas e recursos de apoio.

Não nos esqueçamos que, bondosamente, a LBSE previa, no seu artigo 63.º, que o Governo "deve elaborar e apresentar, para aprovação na Assembleia da República, um plano de desenvolvimento do sistema educativo, com um horizonte temporal a médio prazo e limite no ano 2000, que assegure a realização faseada da presente lei e demais legislação complementar". Já estamos em 2008 e quem sabe aonde está ou esteve esse plano? Sei que começou a ser preparado, um pouco sobre o joelho, mas quem se quis comprometer com ele e com "as descrições da mudança" que, por certo, tinha que considerar e contabilizar?

Neste percurso pelo passado, não posso deixar de lembrar como descreveram o nosso sistema educativo os examinadores da OCDE quando, em 1981, fizeram o exame da política educativa de Portugal: "Era como se arquitectos com concepções radicalmente diferentes tivessem sido nomeados, em sucessão rápida, para um mesmo projecto. Cada arquitecto, antes de ser substituído, teria tido o tempo exactamente suficiente para apresentar um projecto de grande envergadura e, por vezes, para derrubar ou pelo menos minar qualquer estrutura já existente que lhe fizesse obstáculo!". Já estamos melhor do que em 1981, e já conseguimos ter alguns ministros da Educação que se mantêm os 4 anos de uma legislatura, mas a tradição pode manter-se e a falta de planeamento e capacidade de sistematizar a previsão pode fazer que, no fim das progressivas aproximações, se atinja o oposto do que se pretendia. É que a aproximação pode passar ao lado do essencial, nem que seja para evitar conflitos ou contrariar o antecessor!

Como mero exemplo recente, vejam-se os recuos e avanços que tem tido o processo da avaliação externa das escolas entre 1998 e 2008! E não se está a pôr em causa a bondade, o mérito e a dedicação à causa pública dos *sete* ministros e ministras da Educação que tivemos durante esses dez anos!

4. Considerações e Recomendações

Não poderei estar mais de acordo com as áreas de intervenção identificadas "com vista a uma coerência educativa global" e com as recomendações feitas de que destaco, por afinidade electiva:

- a dimensão educativa alargada;
- a articulação das políticas educativas com as políticas familiares e sociais;
- a reconfiguração da escola;
- a avaliação da qualidade e monitorização.

No conjunto de medidas de política acertadas e corajosas que se têm tomado nos últimos tempos, não quero terminar sem referir, ao reboque destas recomendações, um percurso arriscado (para não dizer errado) que se está a fazer e que só me parece poder ser justificado pela pressão social (e o papel ameaçador que representam os "fazedores de opinião") que quer bons resultados "imediatos" e o medo que a educação se confunda com o "eduquês".

É que se repararem na comparação com os outros seis países que o Relatório refere, as crianças e os jovens daqueles em cujos resultados no PISA pomos olhos ávidos têm, durante o calendário escolar, mais tempo livre e tempo livre menos escolarizado. Gostei do que foi aqui dito pelo colega espanhol quando contou que a "LOE sofreu vários percalços por confundir educação com escola", ou como também alguém disse, de forma muito expressiva, a importância e enriquecimento educativo que consiste em as crianças e os jovens, no seu percurso de aprendizagem para a vida, poderem "deambular entre territórios diferentes".

A presidência desta mesa pela vereadora da Educação da Câmara Municipal de Lisboa reveste-se de especial significado, pois pode ser o alerta aqui lançado no Relatório e no debate sobre a actual desarticulação entre duas lógicas, a do apoio assistencial e a do apoio educativo. Aliás,

hoje também aqui foi dito várias vezes que, mais grave até que esta desarticulação, é ainda a contaminação pela escola do apoio assistencial e dos tempos livres e a excessiva institucionalização do tempo das crianças. Penso que foi a Prof.ª Isabel Alarcão que referiu que esta institucionalização se torna mesmo, por vezes, escolarização e as crianças e os jovens correm o risco de estar quase dez horas seguidas por dia dentro de uma sala de aula e com um tempo organizado em horas e disciplinas.

Que com alguns próximos bons resultados cessem os medos das comparações internacionais e se mantenha a exigência de rigor e de esforço numa escola a tempo inteiro, mas que não "absorva" o tempo que não é nem deve ser da escola e nem deixe que a estrutura disciplinar do ensino secundário colonize outras práticas, outros intervenientes e outros espaços!

Implicações do Estudo

Olga Pombo[1]

Muito obrigada pelo convite. Devo dizer que estranhei o convite que me foi feito. E estranhei porque, embora eu tenha algum trabalho nas questões do ensino e da educação, a verdade é que nunca nenhuma instituição oficial ou oficiosa me pediu opinião sobre estas questões. Estive sempre à margem dos processos de decisão nessas matérias. Fiz o meu trabalho, quer com os meus alunos, quer com os professores das escolas que, ao longo dos anos, me convidaram para com eles falar, escrevi algumas coisas, mas nunca recebi qualquer comentário de instituições ligadas à política educativa.

Julgo compreender a razão. Sei que sou uma pessoa muito incómoda nestas matérias. E sou incómoda porque penso de uma forma muito solitária. Porque não leio revistas americanas de educação. Nunca li. Não suporto o estilo. Porque não leio em geral nada que tenha a ver com as chamadas "Ciências da Educação". Já tentei mas nunca consegui passar das primeiras páginas. Por enfado e completa falta de interesse.

Trabalhei num departamento que não era um departamento de Ciências da Educação. Era um departamento de Educação. Lembro-me sempre de, quando aí entrei, essa distinção fazia explicitamente parte dos adquiridos teóricos de todos os que aí trabalhavam. O que me marcou e impressionou muito positivamente. Por outro lado, tendo eu, desde sempre, apetência pelas questões do conhecimento e da filosofia da ciência em que hoje trabalho, percebia que, de facto, o estatuto daquilo a que se chamam as "Ciências da Educação", era muito pouco consistente.

O vosso convite é pois surpreendente. E também por isso vos agradeço.

---

[1] Professora Auxiliar do Derpartamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

O que me foi pedido foi que viesse ouvir e comentar. Foi isso que me foi pedido pelo telefone e foi isso que eu aceitei. Depois, recebi uma carta um pouco diferente, que solicitava "uma intervenção sobre as implicações do Estudo *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. "Implicações" do estudo? Que quer isso dizer? Pode ler-se o sentido da palavra "implicações" de uma forma terrível − que é aquela para a qual que me estou a sentir agora, digamos, empurrada – "e este o estudo, diga agora que implicações, a seu ver, dele decorrem". "Temos aqui o estudo, o que devemos agora fazer?" E isso, de facto, é a última coisa que eu serei capaz de fazer. Outra coisa é pegar na palavra "implicações" e procurar pensar o que é que está implicado neste estudo. Foi assim que li o sentido da palavra "implicações". Como me tinham convidado para comentar o estudo que ia ser apresentado durante o dia de hoje, pensei: "bom, há que tentar "desimplicar" aquilo que eventualmente estará aí implicado." Como acontece que a Filosofia, minha área de estudo e investigação, é sobretudo esse trabalho de "desimplicação", de desdobramento das dificuldades, de desocultação e clarificação dos problemas que nelas estão imbricadas, decidi assumir essa tarefa: tentar formular algumas das questões que eu penso que atravessam o texto deste estudo, e que hoje estiveram presentes na sessão a que eu assisti. É apenas isso que procurarei fazer.

O primeiro ponto que gostaria de vos colocar é o do estatuto de um estudo deste tipo. E, sem querer de forma alguma discutir o valor do estudo que aqui está − e que me parece feito com a maior seriedade − gostava de chamar a vossa atenção para o seguinte: o que é que vale um estudo destes, por mais bem feito que esteja? O que pode valer?

É um estudo que comporta, por exemplo, as questões do desenvolvimento das crianças e que para isso recolhe resultados da Psicologia do Desenvolvimento. Ora, a Psicologia do Desenvolvimento é um universo imenso, onde há cada vez mais problemas, onde cada vez se sabe mais, mas também onde cada vez mais se vai aumentando o edifício daquilo que não se sabe. Aliás, essa é uma das características de toda a Ciência. Ela vai progredindo e, ao mesmo tempo, vai aumentando de

forma abissal o universo daquilo que, à nossa frente, se ignora. E de facto, nós não sabemos como é que uma criança se desenvolve. Temos algumas ideias. O Brunner diz uma coisa, o Piaget diz outra, o Vygotsky diz outra, os psicólogos da socio-psicologia dizem outra. Não quero de maneira nenhuma desvalorizar a Ciência, que eu prezo acima de tudo. Apenas chamar a atenção para o valor que pode ter um texto de vinte páginas sobre o desenvolvimento das crianças. Por muito bem feito que esteja, por muito actualizado que esteja em relação à bibliografia – penso que é este o caso – esse texto tem um valor que é aquele que ele tem. O que ele não tem de forma alguma é o valor determinante que permitiria dizer aos políticos: "Isto é assim! É assim que as crianças se desenvolvem. Devemos agora ajustar as nossas indicações políticas, organizativas, etc., ao modo como as crianças se desenvolvem." Temos ainda muito para caminhar. Por exemplo: fala-se, neste estudo, do cérebro e dos mecanismos cerebrais. Mas as ciências cognitivas nasceram ontem, estão a dar os primeiros passos. Sabemos ainda muito pouco acerca do nosso cérebro e dos seus insondáveis mecanismos e mistérios.

Já hoje foi aqui dito – não sou eu que vou dizê-lo pela primeira vez – que o problema da aprendizagem dos conteúdos era mais complexo do que o problema da colocação de satélites em orbita. Como é que uma criança aprende? Trata-se de facto de uma questão complicadíssima. Portanto, se quisermos ser sérios, temos que reconhecer que um estudo destes, feito com toda a seriedade, vale aquilo que vale. Mas não se pode tirar dele uma indicação directa, "vamos fazer isto porque aquele estudo ou este ou outro qualquer, igualmente sério, assim o diz."

Uma coisa é a indicação dos princípios orientadores e outra coisa é a recolha dos dados. Onde é que se vão buscar os dados para um estudo deste tipo? Onde é que as Ciências da Educação, em geral, vão buscar os dados de que se reclamam? Vão à Psicologia, vão à Sociologia, vão à Demografia. Por exemplo, achei muito interessante haver neste estudo uma série de referências à demografia, às transformações demográficas: "as famílias são hoje tendencialmente monoparentais... a população está

em envelhecimento... a baixa da natalidade é um facto da demografia...". Vamos nós pensar a questão da infância em função destes elementos? Vamos falar dos direitos da infância, quando, afinal, o que se passa é que, porventura, nós estamos unicamente a salvaguardar os nossos direitos, que são os direitos de termos uma sociedade que não envelhece? Vamos falar dos direitos da infância ou vamos preservar aquelas crianças que ainda hoje nascem? Porque são poucas. Cada vez nascem menos e, portanto, temos de as preservar... De que infância estamos a falar?

Um estudo destes vale para alertar, para chamar a atenção para uma série de questões. Mas, do meu ponto de vista, não vale para dele se retirarem ilações imediatas, para orientar uma qualquer prática. De maneira nenhuma. Essa pretensão, do meu ponto de vista, pode até ser prejudicial. Porque um estudo pode ser usado para calar a discussão sobre o tema em análise. E a discussão, essa sim, é que me parece importante. O que é que nós queremos? Há neste estudo um artigo com esse título: *Que educação queremos para a infância?* O que significa, que futuro queremos para nós e para as crianças que cá estarão quando nós já cá não estivermos? Como é que eu protagonizo este efeito, que há sempre na educação, que é de pretender controlar o futuro, depois da minha morte? Ao colocar essa questão, não será que estou a querer impor, depois da minha morte, o meu próprio funcionamento à vida que as crianças de hoje vão viver quando eu já não viver? Portanto, o que é isto? O que é que eu quero quando digo *Que educação queremos para a infância?*

Talvez mais importante do que saber o que é que eu quero para a infância, seja saber o que é isso de sermos homens. O que é isso de sermos crianças? O que é isso de sermos mundo? Que mundo é que nós somos? Que homens somos? Que crianças somos? Devo dizer que me parece que esta é que é a discussão central. Não a discussão de saber se a Psicologia do Desenvolvimento defende isto ou aquilo, porque Vygotsky diz uma coisa e Piaget diz outra.

Lamento dizer isto. Pediram-me para falar e eu não posso senão dizer aquilo que digo... Não tenho nenhum objectivo de magoar seja quem for. Estou aqui unicamente a dar uma outra perspectiva. E, nesse sentido, poderão ouvir aquilo que eu tenho para dizer apenas como uma voz que vem do advogado do diabo.

Dar um passo atrás é aquilo que me parece importante e não dar um passo à frente. Dar um passo atrás relativamente a este tipo de questões. Quando pergunto *Que educação queremos para a infância?* Tenho que saber quem é que faz esta pergunta, o que é que está em jogo, que infância é esta, qual é o mundo que viso no futuro? Estou a falar de que futuro? Não é por acaso que a questão da utopia − uma utopia benévola − aparece neste estudo. E aparece, a meu ver, de uma forma interessante. Ou melhor, é interessante que apareça.

Outro dos problemas que aqui está em funcionamento, e sobre o qual gostava de introduzir alguma luz − se disso for capaz − é o seguinte: *não há uma política pública de educação dos 0 aos 3 anos*. Esta é uma afirmação que penso que todos poderemos aceitar. Não há. A constatação dessa inexistência é um denominador comum, um mínimo sobre o qual todos estamos de acordo. Agora, atenção, para uns isto é mau, e para outros isto é bom. Nesta sala, aparentemente para todos, isto é mau. Pareceu-me que era esta a ideia. Foram dadas indicações concretas de que essa inexistência é alguma coisa de negativo. Negativo em nome da integração, em nome da coerência, em nome do que se passa nos outros países.

Mas, o que é que se passa nos outros países? Quais são os outros países que eu vou consultar para saber o que é que lá se passa? Vou consultar três? Dez? Vinte? Porquê três e não cinco? E, porquê estes países? O que é que se passa na Nigéria? O que é que se passa na China? O que é que se passa não sei onde? Porquê na Finlândia? Foi-nos dito que a Finlândia tinha sido escolhida porque era um país que tinha um elevado nível de educação. Mas também é o país onde há mais suicídios,

como sabemos. Portanto, o que é isto? Que sabemos nós do que se passa nos outros países?

Mais uma vez eu digo, não é isso que interessa. A mim, pelo menos, não me interessa nada saber o que é que se passa nos outros países. Nunca o poderíamos saber completamente. E, ainda que o soubéssemos, que faríamos com isso? Interessa-me saber sim, o que é, que direito, que dever é que eu tenho relativamente à criança. Que é o Mundo? Que é o Homem? Interessa-me pensar que a criança é um lugar exemplar, um lugar maravilhoso para se perceber o que é o Homem. Porque a Criança é o Homem com todas as promessas do Homem. À medida que envelhecemos vamos perdendo promessas. A Criança tem ainda todas as promessas.

Achei curioso que, na sua intervenção, o convidado de Inglaterra tenha dito que era preciso muito cuidado: quando se dizia que, num determinado sítio havia seis anos de educação infantil e no outro havia apenas cinco, que no primeiro desses sítios tudo funcionava muito bem, dizia o convidado inglês que não se podia simplesmente transpor isso para outro país. Claro que não! E por que é que vamos àqueles países e não vamos a outros, por exemplo, a Moçambique ou à África Equatorial onde não há sequer escolaridade... Dir-me-ão “ah, esses não são bons exemplos.” Pois é isso que temos que discutir. Porque é que não são bons exemplos? É aí que a discussão para mim pode começar a ser interessante. Além disso, dizer que isto ou aquilo acontece em vários países, não é ir buscar um argumento. É ir buscar um facto. Naqueles países, na Irlanda, etc., (o estudo está certamente muitíssimo bem feito) as coisas passam-se assim. Esse é um argumento de facto. Agora nós, numa discussão, numa decisão, temos de discutir o direito. Não o facto. Os factos nunca se discutem. Por isso são factos. Temos sim que perguntar o que é que é bom, o que é que é mau. O que é que é positivo? São os princípios que estão em causa e não os dados factuais, os números, porque esses têm que ser interpretados.

Mas admitamos que deve haver uma política educativa dos 0 aos 3 anos. Deverá ela ter lugar na escola ou na família? Foi levantada há bocadinho essa questão. No Chile − fiquei a saber −, há uma educação na família apoiada pelo Estado. Em Turim, há uma educação também do Estado mas realizada na cidade, etc. Portanto, há aqui várias modalidades. A discussão tem que continuar.

Outra afirmação aparentemente óbvia: *a educação é um direito da criança*. Eu por acaso acho que não é. Sinceramente, eu acho que não é. Nem acho que seja um "direito" da criança", nem acho que seja um "direito" das famílias. Acho que é um "dever" dos adultos, dos mais velhos. As crianças não têm direito à educação pela simples razão de que nós não temos direito àquilo de que temos absoluta necessidade. Eu não tenho direito a respirar porque eu não posso viver sem respirar! E uma criança não tem direito à educação porque ela não vive, nem sobrevive, sem educação! Assim que ela nasce, naturalmente, começa a ser educada, das formas mais espantosas, bem ou mal. Isso não interessa. A educação é inevitável. Ela começa inexoravelmente no berço. Seja ele um berço de ouro ou umas palhinhas.

É certo que o conceito de educação comporta sempre imensas ambiguidades. Quando se diz: a educação é um direito da criança, quer-se dizer, talvez, que a criança tem direito a uma "boa" educação? Mas, se assim é, então, o que importa é saber o que é isso de uma "boa" educação. E voltamos ao mesmo ponto, à necessidade de dar um passo atrás para ir discutir o que é isso de uma "boa" educação. Dizer simplesmente que a criança tem direito à educação, parece-me uma frase quase sem sentido. Uma trivialidade oca.

Pelo contrário, faz imenso sentido dizer que os adultos têm o dever da educação. Os adultos têm o dever, quando a criança nasce − são eles que a fazem nascer − têm o dever, dizia, de a receber. E a primeira forma de educar é justamente essa de receber a criança. Recolher, acompanhar, acarinhar, proteger, amar. Acompanhar depois o seu desenvolvimento. E proporcionar "boas" condições de desenvolvimento. Isso é ao nível do

dever. Mas há ainda o poder. E se o pai estiver desempregado? E se for analfabeto? E se a mãe trabalhar durante catorze horas por dia? Como "pode" ele ou ela cumprir o seu dever? O que abre para uma outra questão imensa. A da responsabilidade dos progenitores e do Estado na educação das crianças. Se os pais não tiverem condições, deverá o Estado tomar conta, ou pelo menos participar, na educação das crianças? Em que medida? E quem define o que é ter ou não ter condições? Como se decide nessa matéria?

O que abre para um outro aspecto que está presente neste estudo. Nesta sala, pareceu-me, houve durante todo o dia uma grande unanimidade em torno da seguinte tese: *deve haver uma educação pública a partir dos 0 anos*. Houve até a sugestão de que essa educação deveria começar antes do nascimento. Uma sugestão leve, mas que não deixou de ser uma sugestão. Médicos, educadores, assistentes sociais poderiam (deveriam) assim "ensinar" os pais a amar... Em Inglaterra, o ministério da Educação (fiquei também a saber) até já mudou de nome. Já se chama ministério das Crianças. E eu fico extremamente inquieta com isto... Porque isso significa que o poder do Estado se prepara para avassalar, inundar, alagar a esfera privada de vida de cada um de nós.

Michel Foucault pensou esta questão[2]. O conceito de biopolítica não é senão isto. Vivemos hoje num universo em que sabemos que devemos tomar uma vacina para prevenir uma determinada doença. Também sabemos que não podemos fumar um cigarro, porque o cigarro produz o cancro. E sabemos que não devemos consumir açúcar, nem gorduras, nem álcool, nem hidratos de carbono. As pessoas vão assim sendo guiadas piedosamente. Mas também vão sendo normalizadas, expulsas, excluídas. Há certamente uma racionalidade indiscutível na biopolítica. Quem poderá contestar a importância e valor social da vacinação obrigatória de todas as crianças? Mas há também o contrapeso, a invasão da esfera de autonomia de cada indivíduo, o controlo das pessoas e dos seus comportamentos. Num dos escritos que compõem este

[2] Veja-se, de Michel Foucault, *Surveiller et Punir*, Paris: Gallimard, 1975, em especial pp. 177-186.

estudo vi citado Philippe Ariès, um dos discípulos de Michel Foucault, que tem a particularidade de ter trabalhado justamente sobre essa invasão da privacidade individual que, paulatinamente, se vai instalando na nossa vida e na qual a escola é cada vez mais chamada a participar[3]. Porque, por muito que nos custe (a mim custa-me imenso), a instituição escolar também tem esse efeito invasivo. Pelas melhores razões, como mostraram Foucault, Ariès e outros, ela é um dispositivo de normalização e de vigilância.

A questão da invasão do privado está na ordem do dia. Assistimos atónitos, nos ecrãs de televisão, a verdadeiros folhetins em que, por exemplo, se torna pública a luta entre a "família biológica" e a "família dos afectos" pela "guarda" ("posse") de uma criança. E é uma instância do Estado que é chamada a decidir se a criança deve ficar com a "família biológica" ou com a "família dos afectos"... Decisão que é tomada ouvidos diversos consultores, psicólogos, sociólogos, etc. Porque, naturalmente, é preciso "medir" os afectos, saber que aquela família tem afectos para dar à criança e que a outra, apesar de biológica, não tem... Resta-nos esperar que não seja pelas lágrimas vertidas face aos ecrãs da televisão que esses afectos são "medidos"... Mas, mesmo que assim não seja, isto é, que esses psicólogos ou sociólogos não se deixem levar pelos efeitos demagógicos da comunicação social de baixa qualidade, com que base são tomadas as suas decisões? Para lá dessas dificuldades, outra permanece: a verdade é que assistimos, cada vez mais, a uma tendência para entregar esse tipo de decisão à racionalidade abstracta do poder do Estado. Será ela necessariamente benévola? Que pensamos hoje da sentença de Salomão?

Vem a propósito lembrar uma outra utopia que é aquela que está no limite de uma educação estatal que invadisse totalmente a esfera privada, de uma educação que operasse a partir do pré-natal, que condicionasse o pai, a mãe, a criança ainda na barriga materna, que determinasse o tipo de música que deveria funcionar na altura do parto, ou mesmo antes, durante

[3] Ariès, Philipe – *L'Enfant et la Vie Familiale sous l'Ancien Regime*, Paris: Seuil, 1973.

o sono da parturiente, etc. Essa utopia está feita. É uma utopia negra. As utopias benévolas, como sabem, são todas anteriores ao século XX. A partir de finais do século XIX, a utopia transforma-se profundamente e as grandes utopias do século XX são todas negras. Chama-se *O Admirável Mundo Novo* de Aldous Huxley[4]. É uma das mais ameaçadoras utopias jamais escritas. Uma utopia negra para contrapor à utopia branca, benévola, que é apresentada neste estudo e que, aliás, tem tudo a ver com a utopia do Campanella[5], essa sim uma utopia positiva: *A Cidade do Sol* é exactamente a utopia de uma cidade-escola, em tudo semelhante àquela que as colegas propõem neste estudo.

Podemos, portanto, pegar nesta frase "*não há uma política pública da educação dos 0 aos 3 anos*" e considerar: deve haver. Mas também podemos pensar exactamente o contrário: não deve haver. Se não há, nada há a lamentar. Ainda bem que não há.

Que quero eu dizer com tudo isto? Que o que importa é questionar o óbvio. Só se nasce para o pensamento quando se é capaz de fazer rodar a perspectiva, pôr em causa aquilo mesmo que nos parece mais indiscutível. Além disso, pensar é uma tarefa delicada. Temos que ter muito cuidado com os conceitos e com as palavras que usamos. Por exemplo, há bocadinho, ouvi um senhor dizer: "em Portugal não há educação a partir dos 0 anos"? É uma frase espantosa! Fiquei literalmente siderada. É que a educação começa sempre e necessariamente aos 0 anos, justamente quando a criança é recebida no mundo. Sempre e necessariamente, para o bem e para o mal. Melhor ou pior, há sempre uma educação. Que pode então querer dizer "em Portugal não há educação a partir dos 0 anos". Quer dizer que os pais portugueses e as mães portuguesas quando recebem as crianças as enjeitam, as põem à porta da rua? É essa a situação em Portugal? Não, não é essa a situação. Em Portugal há uma educação a partir dos 0 anos, o que não há é uma educação escolar. Era certamente isso que o tal senhor queria dizer. O

---

[4] Aldous Huxley (1894-1963)
[5] Tommaso Campanella (1568-1639)

que significa que o problema sobre o qual importa pensar é saber se deve ou não haver uma educação escolar, sabendo nós que, com a escola, vai a mão do Estado.

Devo dizer, entre parêntesis, que sou uma defensora absoluta da escola pública, obrigatória e gratuita e, portanto, democrática, porque a escola só é democrática quando é obrigatória e gratuita. Só que, para mim, a escola não é um lugar de educação mas sim um lugar de ensino. Estou pronta a discutir esta tese, mas talvez não seja este o momento. Sou pois defensora de uma escola pública para ensinar (ler, escrever, matemática, francês, história, geografia, etc.) e educar o menos possível. Bom, já sei que não concordam comigo. Paciência... Podemos discutir esta minha posição em qualquer momento. Portanto, para mim, ainda bem que não há uma educação escolar que comece aos 0 anos. A outra, a educação, começa sempre aos 0 anos, em todos os lugares, em todos os tempos, na tribo, na família, na aldeia, na grande metrópole. Em todo o lado, a educação começa sempre aos 0 anos e, portanto, também em Portugal. Ainda bem que assim é. Assim sendo, aos 0 anos a criança precisa é de ser protegida da escola, protegida do Estado, protegida na obscuridade do lar, na obscuridade do ventre materno, ele mesmo obscuro. Precisa de estar ali protegida, encolhida, acarinhada. Compra-se um berço para a aconchegar. E há toda uma tarefa de protecção, que inclui também algum silêncio, que faz parte dessa educação primária, primordial, anterior a tudo, que começa com os 0 anos.

Hannah Arendt fala mesmo da tirania da luz. Diz ela: há uma tirania da luz que leva as pessoas a projectarem luz demasiado cedo sobre a criança, quando ela precisa de uma certa obscuridade, de estar em silêncio, tranquila, protegida. Não é por acaso que as mães fecham as janelas, as cortinas da casa ou põem uma fralda sobre o berço para tapar o lugar onde a criança está. Claro que esse gesto vai ter que ser transformado. A criança tem que crescer. Mas há nele um sinal cujo sentido é importante compreender. Ele cria algum enquadramento para a vida da criança. Dá-lhe uma antecâmara. Como a Hannah Arendt diz,

num texto magnífico que tive o gosto de traduzir[6], penso que a escola é uma antecâmara, que não deve ser um lugar do mundo, nem pouco mais ou menos. A escola é o lugar que precede a entrada no mundo. É a antecâmara do mundo, tem justamente essa função de prolongamento do ventre, a função ainda de uma certa protecção.

Por isso sou absolutamente contra o fim dos muros da escola. Acho que a escola deve ter muros. Infelizmente, verifico que ela tem muros por uma razão que não me agrada nada. Tem muros para que os pais aprisionem as crianças lá dentro enquanto vão trabalhar, para terem a certeza de que elas não vão fugir para a rua. Há algumas escolas que até têm arame farpado. Não estou a falar disso, estou a falar da necessidade que a criança tem de ter um universo relativamente estável, relativamente privado, onde ela viva com meia dúzia de pessoas, não muitas, e onde ela possa ir constituindo laços de ternura com as pessoas que a rodeiam, sem sobre ela cair demasiado cedo a tal violência branca, a tal tirania da luz de que fala Hannah Arendt. Uma antecâmara que seria a *maternelle*, nome curioso em francês... Não é por acaso que se chama *maternelle*, não é? É a continuação da mãe. Mas, aí está, há na língua francesa a ameaça de uma outra palavra horrível, que é *garderie*. Palavra também muito significativa. Em português, temos a escola infantil, a pré-escola, a pré-primária. Como é que hoje se diz? Não sei os nomes, estão sempre a mudar... Não interessa. A escola dos 3 aos 6 anos tem diversos nomes. Chamamo-lhe "creche", "infantário", designação esta que é muito estranha, muito inquietante. Mas temos também o "jardim-de-infância", porventura a designação mais bonita que nós temos. Ela corresponde à *maternelle* francesa. Em ambos os casos, uma antecâmara amável e risonha que vai permitir a passagem da criança para o mundo, esse sim completamente luminoso da rua, do *claxon* de automóvel, da agressão por todos os lados.

[6] Pombo. O., (2000) (selecção, tradução e prefácio), Quatro Textos Excentricos. Filosofia da Educação (Hannah Arendt, Eric Weil, Bertrand Russell e Ortega Y Gasset), Lisboa: Relógio d'Água, 105 pp.

Um outro ponto que gostaria de sublinhar é o facto, do meu ponto de vista espantoso, de neste estudo haver o esquecimento da televisão. Em tudo aquilo que li nestes textos e em tudo o que hoje aqui ouvi, não se refere a televisão. Ora, penso que a televisão é o grande educador da classe operária, para retomar a expressão que o Arnaldo Matos usava, aqui há uns anos, a propósito do MRPP. Hoje, a televisão é a grande educadora, é a grande educadora universal de todas as crianças. Quando uma mãe (ou um pai) chega a casa e liga o programa de televisão para o menino estar a ver enquanto ela (ou ele) vai fazer o jantar, porque já é tarde e tem que o fazer rapidamente, etc., está a entregar directamente a criança à responsabilidade de uma poderosa agência educativa. Podemos concordar ou não concordar com a educação que a televisão oferece, isso é outro assunto, mas não podemos negar que a televisão é altamente educativa. Portanto, não percebo como é que se pode hoje fazer um estudo sobre a educação da criança e não se falar da televisão.

Penso que nós educadores, nós pessoas que estamos interessadas na educação das crianças, devíamos chamar a atenção para a necessidade absoluta de se olhar para o que se passa nas nossas televisões. Não nos podemos esquecer que a escola pode muito menos do que a televisão. Ainda que a escola fosse educadora, que poderia ela fazer contra a acção extremamente forte e sugestiva da televisão? Que pode uma escola que se queira educadora fazer contra uma série de programas extremamente violentos que os seus alunos vêem na televisão, em casa, antes de jantar? Há que olhar com muita atenção para a televisão. Aí sim é que a educação dos 0 aos 12, ou aos 14 ou aos 25 se efectua com uma eficácia extraordinária! Lamento que este estudo não tenha pensado nisso.

Há dois outros problemas curiosos que estão ligados com este, que são o problema da continuidade na educação. Como é que se faz a passagem? Há vantagens em a educação ser gradual ou há vantagens em haver rupturas? Rupturas há sempre. Nascer é uma imensa descontinuidade. É mesmo a nossa primeira experiência de descontinuidade. Estávamos tão bem, tão sossegados, tão quentinhos e temos que nascer. Somos empurrados cá para fora com uma formidável

força vital. Depois, mais tarde, também seremos empurrados para morrer e, ao longo da vida, somos empurrados para muita coisa. A nossa vida é feita dessas descontinuidades.

E é curioso que, por exemplo, em nome de outras psicologias do desenvolvimento se podia fazer o elogio da descontinuidade. Piaget não é senão o autor da descontinuidade. Ele vem dizer que a criança só muda de estrutura cognitiva quando ultrapassa um repto. O seu desenvolvimento cognitivo está ligado com a possibilidade de responder pela positiva a estímulos que lhe são apresentados. E se esses estímulos não forem reptos no sentido do seu desenvolvimento, esse desenvolvimento fica entravado.

E eu que sou a favor da continuidade em relação a tanta coisa, há um lugar teórico em que sou a favor da descontinuidade: justamente na questão da escola. Acho que a escola é descontínua por natureza. Tudo nela está organizado descontinuamente. A separação entre a sala e o recreio. Toca a campainha (agora já não há campainha, já não toca campainha, eu sei, os educadores da continuidade já acabaram com ela). Mas, do meu ponto de vista, devia tocar a campainha. Agora vamos brincar, agora vamos estudar, Agora temos um só professor. Depois vamos ter muitos. Pois com certeza que há uma ruptura. Coitadinha da criança. Vai sofrer... Talvez. Mas a vida é assim. A vida é feita de rupturas.

Portanto, muro para a escola, distinção entre a sala e o recreio, horário estabelecido, agora vamos brincar, agora vamos estudar. Um professor, com certeza um professor na instrução primária. Porquê? Porque é aquele que substitui na escola a função protectora da casa familiar. Vários professores depois. Porque as exigências de ensino assim o aconselham. O professor tem que ser competente naquilo que ensina. Um em cada área. Como há muitas áreas, tem que haver muitos professores. Porque nós não temos escolas para educar as crianças, temos escolas para construir conhecimento. Se as escolas fechassem, as crianças

continuariam a ser educadas. Mas a humanidade, em termos de conhecimento, regressaria à barbárie.

Proponho-vos uma experiência de pensamento: imaginem que as escolas fechavam de um dia para o outro. O que é que acontecia? As crianças continuavam a ser educadas. Em suas casas, com os vizinhos, umas com as outras. Agora havia uma coisa horrível que ia acontecer. A Ciência, em pouco tempo, iria acabar, e com ela os laboratórios, as pontes, os hospitais, os remédios, deixava de haver médicos para tratar as pessoas, deixava de haver engenheiros para saber funcionar as centrais eléctricas. Num espaço de cinquenta anos estaria tudo terminado. Agora as pessoas continuariam a ser educadas, com certeza. Que quero eu dizer com isto? Que a escola não serve para educar. Pode até acontecer que eduque. Mas não é esse o seu destino. A televisão educa muito mais. Os pais educam muito mais. Os padres educam muito mais. As igrejas estão cá para isso, para educar, para indicar um caminho, para apontar uma solução. A escola está cá para contribuir para a construção de conhecimento. Para transmitir o conhecimento já adquirido pela humanidade, de forma a permitir às novas gerações que possam dar continuidade a essa aventura. É essa a sua função inexorável e fundamental. Aqui está uma distinção − entre educação e ensino (escola) − que vai contra o que parece hoje óbvio e que, a meu ver, merece ser equacionada com muito cuidado.

Ainda a propósito da continuidade da escola e da necessidade de evitar rupturas, ouvi hoje alguém dizer que a escola: "tem que preservar o brincar". Expressão para mim completamente espantosa. Como se as crianças precisassem que alguém preservasse o seu brincar! Não sei se viram um filme chamado *Era uma vez na América*[7]. As crianças brincam com tudo. Até brincam com balas. Uma criança numa região em guerra, até faz castelinhos com balas. Nos campos de concentração as crianças brincavam. Porque ser criança é brincar. Portanto, nós não temos que preservar o brincar. A criança não vai à escola para brincar. Nem a escola

---

[7] *Once upon a time in América*, de Sergio Leone, 1984.

lhe deve oferecer isso. A criança vai à escola para aprender. E como ela adora aprender! Adora aprender e adora aprender coisas difíceis. Estou convencida que, muitas vezes, as crianças não gostam da escola, abandonam a escola, porque não aprendem coisas difíceis na escola. Porque aprendem coisas fáceis, coisas que elas já sabem.

Outra questão que está envolvida com esta do gradual e o descontínuo, é o facilitar ou o dificultar. Vamos puxar o 2.º ciclo para o 1.º, vamos facilitar. Ou vamos puxar o 1.º para o 2.º? Esta é outra questão. Vamos tornar a escola mais fácil ou mais difícil? Vamos ensinar a brincar ou vamos ensinar Matemática? A Matemática é difícil. Pois é. Mas quando estou a ensinar Matemática, estou a respeitar não só a criança que está na minha frente e a sua inteligência como o mundo, o mundo de que eu sou representante face à criança, e no qual uma disciplina fundamental, uma ciência fundamental para a vida do Homem foi constituída e que é a Matemática. É isso que, do meu ponto de vista, se deve fazer numa escola.

Não digo mais nada, já devem estar demasiado zangados comigo...

DEBATE

Rosalia Vargas – Vêem como eu tinha razão há bocadinho? Convidem um filósofo... Bem-vinda ao mundo das Ciências da Educação nesta casa e continue impertinente, continue inconveniente e sábia...

Olga Pombo – É irremediável.

Rosalia Vargas – É irremediável, felizmente. Estilhaçou tudo, não o estudo. O estudo foi o pretexto, o estudo é um excelente diagnóstico e foi um pretexto. Mas convidem-na rapidamente para escrever um texto que deve ser publicado numa grande revista de educação e fale-se sobre isto. Acho que foi muito importante o que disse. E agora podemos ter duas ou três questões.

Isabel Alarcão – Gostaria de dizer que foi uma pena não a termos tido na *workshop*, porque certamente com esse espírito altamente crítico teria alertado para algumas coisas que nós podíamos ter reconsiderado. Não acho que o estudo seja assim tão mau como pareceu da sua intervenção, mas realmente acho que poderia ter sido melhor se tivéssemos reflectido sobre algumas das questões profundas que aqui levantou.

Queria apenas rectificar uma coisa, que essa parece-me importante rectificar. Quando nós falamos na aproximação do 2.º ciclo ao 1.º ciclo, é a frase que acho que está no Relatório e que eu hoje utilizei de manhã, não nos passa pela cabeça qualquer ideia de facilidade. Não é nesse sentido. Não é no sentido de tornar mais fáceis os conteúdos. É no sentido de haver uma sequência. Sei que gosta mais de rupturas do que de sequências; nalguns casos eu também, neste não, neste prefiro a sequência. Mas realmente é na ideia de uma sequência de afiliação com um ou mais professores, mas não muitos, e não com uma passagem tão rápida de um ensino centrado em temáticas para um ensino centrado muito em disciplinas. Mas de forma alguma, em nenhum de nós, está a ideia de facilidade. Reajo a isto porque acho que muitas vezes, relativamente às Ciências da Educação − e eu também sempre preferi

Educação a Ciências da Educação −, tem-se uma ideia de que aqueles são os senhores que só querem facilidades. De forma alguma é isso.

Maria José, também não sei se percebi muito bem, pelo menos não compreendi muito bem a sua relutância às aproximações. Aqui estou ao contrário, por isso é que eu há bocado disse nuns sítios sim, noutros não. Eu aqui tenho muito receio de que se não formos por aproximações, nunca mais nos mexemos porque ficamos à espera da ruptura, e da ruptura as pessoas têm muito medo e acabamos por não mexer em nada. Mas não sei se percebi muito bem aquilo que queria dizer, mas queria chamar-lhe a atenção para isso.

Rosalia Vargas – Muito obrigada. Terminamos aqui esta parte e segue-se já o encerramento com o senhor Secretário de Estado e o senhor Presidente do CNE.

Encerramento

Júlio Pedrosa[1]

Tive oportunidade, na minha introdução, de salientar as origens, as inspirações para este trabalho. Ele nasceu, sobretudo, daquilo que foram preocupações registadas durante o Debate Nacional sobre Educação.

O senhor Secretário de Estado com certeza que compreende que aquilo que o Conselho Nacional de Educação aqui está a procurar proporcionar é uma análise, uma reflexão, um trabalho sobre questões, creio eu, relevantes da sociedade portuguesa. Mas eu tenho dito sempre que isto não pode ser senão um princípio.

Gostaria, em todo o caso, de referir que, nestes tempos que usámos na preparação do Relatório e na sua discussão, procurámos trazer o contributo de muitas pessoas de diferentes domínios. O convite à senhora Prof.ª Olga Pombo para participar na sessão de hoje é um exemplo da nossa procura de olhares diversos sobre a Educação. Porque consideramos que precisamos muito desses olhares diferentes nesta casa e, nomeadamente, de visões sobre os princípios, sobre as questões de base, sobre aquelas perguntas simples que ela aqui fez. Creio que fez um cumprimento ao Estudo, porque aquilo que o trabalho lhe suscitou, o questionamento que nos trouxe, foram estimulados por ele. É que um objectivo central do Estudo é inscrever estas preocupações no universo de preocupações de muita gente. Certamente das pessoas que têm responsabilidades políticas, mas também de cada um de nós na sociedade portuguesa, das famílias, dos pais, das pessoas que empregam os pais, das empresas onde os pais trabalham.

Nós falamos muito em desenvolvimento da criança, sobretudo quando pensamos nos seis primeiros anos de vida. E a minha interpretação do Relatório é que o desenvolvimento da criança tem várias dimensões. Tem também a dimensão educativa e, por vezes, esquecemo-nos dessa dimensão quando falamos desses primeiros anos de vida das crianças, quando desenhamos políticas públicas para essas idades.

[1] Presidente do Conselho Nacional de Educação.

A minha interpretação é que o Relatório procura dizer-nos: "Atenção, o desenvolvimento das crianças nestas idades é uma parte extremamente importante do seu desenvolvimento educativo e, portanto, atenção também a essa dimensão do crescimento das crianças". Esta é a minha leitura daquilo que o Relatório diz.

Antes de passar a palavra ao senhor Secretário de Estado, queria renovar os meus agradecimentos à equipa, à Prof.ª Isabel Alarcão e às pessoas que com ela trabalharam. Mas também a todas e todos os que aqui estiveram hoje, que nos permitiram continuar o trabalho, que nos trouxeram outras pistas de reflexão. De facto, creio que esse é o principal contributo que o Conselho Nacional de Educação pode dar a quem tem depois a responsabilidade de tomar decisões públicas – é trazer para a discussão das questões o contributo dos diferentes grupos ou pessoas interessados. Este dia foi a ocasião em que tivemos essas vozes. Modos de ver de quem fala por si e de pessoas que se exprimem representando grupos de interessados. Mas creio que todos os contributos da sessão de hoje foram extremamente relevantes para continuarmos a ter este assunto nas nossas agendas.

Senhor Secretário de Estado, muito obrigado por ter reorganizado a sua agenda para, não podendo estar na sessão de abertura, estar aqui connosco neste momento. Sei que tem outros compromissos à mesma hora e quero não apenas testemunhar-lhe o nosso apreço e reconhecimento por fazer esse esforço, mas também dizer-lhe que estamos interessados em ouvir o que nos tem a dizer sobre o assunto que nos juntou aqui hoje.

Valter Lemos[1]

Em primeiro lugar, quero agradecer o convite para estar presente, em representação do Ministério da Educação, e apresentar os meus cumprimentos pessoais e os da senhora Ministra a todos: ao Conselho e a quantos participaram no seminário.

Gostaria de ter podido participar no seminário, queria ter estado presente desde o início, não só pelas razões formais e políticas correspondentes, mas também por razões de interesse pessoal. Infelizmente, a agenda complicou-se, mas ainda foi possível chegar a tempo de ouvir as intervenções finais, à laia de conclusão. Mas tenho muita pena de não ter podido ouvir o resto.

Isto para dizer, desde logo em nome do Ministério, que estamos muito interessados neste estudo e na discussão que se possa fazer sobre o assunto – não apenas a que já se fez mas também aquela que se virá a fazer, espero eu, nos próximos tempos. E espero que esta matéria mereça, igualmente, a atenção não só dos responsáveis do Ministério da Educação, mas de todos aqueles que têm responsabilidade no desenho das políticas educativas pelo facto de esta questão ter, do meu ponto de vista, atravessado uma geração. E essa é uma das razões pelas quais eu tinha realmente interesse pessoal em estar aqui.

Desde o início da minha actividade como professor, já lá vão quase trinta anos ou cerca de trinta anos, que uma boa parte das questões que foram aqui discutidas têm vindo a ser colocadas sucessivamente em diversos *fora* e discutidas no âmbito quer das políticas educativas quer da abordagem científica e académica, quer das questões até de gestão, administração e organização das instituições. Eu diria, até, que este tema é uma marca significativa da história recente da educação portuguesa: o problema da definição da educação básica, do seu princípio e do seu fim e do seu conteúdo e da sua organização. Nesse aspecto, o estudo não é inovador, mas é importantíssimo, do meu ponto de vista.

---

[1] Secretário de Estado da Educação.

É uma das questões mais importantes que se coloca na definição das políticas educativas dos próximos anos e, portanto, não só é importante como é oportuna a iniciativa do Conselho. Importante e oportuno é também o facto de o estudo nos ter permitido carrear para a discussão diversos pontos de vista e fazê-lo, como dizia o senhor Presidente do CNE, trazendo as perspectivas de todos os interessados e não exclusivamente as dos académicos ou dos políticos ou das organizações – quer elas sejam de professores ou de instituições; no fundo, as perspectivas e sensibilidades que existem no próprio Conselho Nacional de Educação através dos seus representantes. Reitero, pois, a afirmação da enorme importância que nós atribuímos a este tema, a este estudo, e repito que é grande a expectativa que temos sobre a discussão que ele vai suscitar. Eu diria que, mais do que as eventuais recomendações que o estudo traz, é a pista de abertura de discussão sobre alguns pontos que me parecem que qualquer governo e qualquer decisor político terão em cima da mesa nos próximos tempos em Portugal.

Começando pelo princípio, agora cronologicamente falando. A educação das crianças no período dos 0 aos 3 anos – que foi aqui abordado mais do que uma vez – é uma questão que também tem vindo a ser abordada em Portugal, nos últimos anos. Não posso deixar de dizer que depois de ler o estudo tive alguma inquietação parecida com aquela que aqui foi colocada pela Prof.ª Olga Pombo: distinguir entre a educação das crianças e a sua institucionalização, saber claramente se estamos a falar da institucionalização no sentido da escolarização das crianças a partir dos 0 anos, ou se estamos a falar de políticas de articulação social, no que respeita ao apoio às famílias, no que respeita à educação das crianças.

Esta questão, do meu ponto de vista, é a mais central da discussão das medidas de política para esta faixa etária, nos próximos tempos. O que é importante referir, é que eu não tenho nenhum equívoco de que a evolução social do país e da sociedade ocidental, da sociedade europeia, nos levará a ter uma necessidade objectiva de avançar com processos de institucionalização das crianças muito cedo. Essa é uma consequência do

modo de viver que temos. Saber se isso em si mesmo é um fim que devemos perseguir ou é um meio a que temos de deitar mão para atingir outros fins é uma questão que me parece de grande importância em termos de decisão.

Não tenho grandes dúvidas de que existe uma evolução da sociedade que obriga a uma tomada de medidas no sentido de alargar os mecanismos de institucionalização, fundamentalmente por razões que têm a ver com o facto de ela ser o instrumento de suporte à forma de vida das famílias na sociedade que temos. Portanto, é esse o sentido do alargamento do processo relacionado com as creches – no fundo é disso que estamos a falar – e com as instituições de acolhimento e de educação das crianças dos 0 aos 3. É uma questão que, como digo, se tornará de enorme significado nos próximos tempos em termos de razão política. Não é indiferente saber se o objectivo que estamos a perseguir é um objectivo que tem em vista criar mecanismos mais sólidos e mais consistentes de apoio às famílias na educação das crianças dos 0 aos 3 anos, ou saber se é uma intervenção extra-familiar, de direccionamento educativo no contexto do trabalho com as crianças. Não é indiferente e penso que é uma questão que, em termos de políticas educativas, terá com certeza que ter decisões nos próximos anos em Portugal. Este estudo vem, portanto, trazer para a mesa não só a discussão como muitos elementos importantes para o avanço dessa tomada de decisão.

No que respeita aos períodos compreendidos entre os 3 e os 12 anos, eu diria que os obstáculos de que o estudo fala, os obstáculos históricos a uma maior integração e continuidade educativa neste percurso, são também conhecidos. Tem porém, do meu ponto de vista, a grande vantagem de os sistematizar de uma forma como ainda não tinha sido feita, e de os colocar à nossa disposição: à disposição dos decisores, dos actores, dos comentadores, permitindo uma orientação na sua interpretação.

Creio aliás, deixem-me também transmitir a minha opinião nesse aspecto, que há uma continuidade nas políticas educativas no pós 25 de

Abril – desde a Lei de Bases e até anteriormente – no sentido de perseguir o mesmo objectivo. Essa continuidade das políticas educativas é visível na análise dos documentos disponíveis.

Como também é referido no estudo, há, contudo, alguma descontinuidade entre os instrumentos de política e aquilo que são as práticas políticas organizadas e as práticas das próprias organizações no desenvolvimento desses instrumentos de política. E eu diria que há um conjunto de medidas de política ao longo dos anos com o mesmo objectivo, e permitam-me que cite algumas que me parecem indispensáveis e que até respeitam a diferentes governos e a diferentes momentos da história, da nossa História, desde a aprovação da Lei de Bases e da criação do ensino básico numa perspectiva integrada:

– os aspectos relacionados com o quadro de formação de professores, e aqui foi citado o modelo da formação de professores das escolas superiores de educação;

– o alargamento do pré-escolar, cuja organização foi objecto de uma discussão que se prolongou durante muito tempo (deveria ser separado ou organizado em espaços conjugados com o 1.º ciclo do ensino básico? – e muitos de nós participaram nesse debate);

– os aspectos relacionados com a unificação das carreiras dos professores, que é instrumental mas que teve também muita importância na perspectiva da condução da actividade educativa;

– a criação das escolas básicas integradas (sobre isso gostava de vos dizer uma palavra, uma nota, um pouco mais à frente);

– a criação dos agrupamentos escolares e a organização da gestão das escolas em função dos territórios educativos e das comunidades educativas e não em função dos recursos (Porque a grande diferença, no que respeita às escolas básicas integradas e aos agrupamentos escolares, é a lógica de gestão assentar em territórios educativos e em populações

escolares, e não na definição dos recursos educativos, sejam eles os professores ou os espaços escolares;

– mais recentemente, os aspectos relacionados com a colocação de professores, que poucas vezes são citados no estudo.

Ainda que seja meramente instrumental, a colocação de professores é um aspecto que me parece de grandes implicações. O problema central, no que respeita à possibilidade do funcionamento de equipas pedagógicas, sob qualquer formato, dentro das escolas, tem, acima de tudo, a ver com o processo de colocação de professores em Portugal que inviabilizava, de forma sistemática e estrutural, a possibilidade de organizar o trabalho pedagógico porque não favorecia a organização em termos de equipas pedagógicas com todas as consequências que daí advinham e independentemente dos modelos que se pudessem escolher. Ao inviabilizar a constituição das equipas, condenava, à partida, qualquer princípio de continuidade e de integração pedagógica.

Falemos agora da reorganização da rede escolar do 1.º ciclo e do reforço das questões de rede. Num determinado momento do estudo (que eu não posso aqui precisar) é dito que uma das falhas do processo de integração do ensino básico terá sido a paragem do processo de criação das escolas básicas integradas. É um aspecto com o qual estou de acordo. Gostava, porém, de vos fazer notar uma coisa que nunca foi referida porque pouco se tem falado neste assunto – apesar do facto de o espaço dos territórios educativos organizados em função dos alunos e dos grupos de alunos, das populações escolares concretas, ter merecido muito especialmente a nossa atenção. É muito simples: em 2005, havia 80 escolas básicas integradas em Portugal; neste preciso momento temos 156, e espero que no próximo ano este número tenha aumentado mais significativamente em relação ao número que existia.

Para além daquilo que li no estudo, tenho para mim que a rede escolar e o perfil dos professores foram, dos obstáculos falados, os mais sensíveis no que respeita aos processos de integração e de continuidade da escolaridade básica. Daí que as políticas que temos tentado levar ao

terreno contemplassem a reorganização da rede escolar e a reorganização da formação inicial de professores.

Estes aspectos são, do meu ponto de vista, importantes para a construção da decisão política nesta matéria, porque – já o disse publicamente e gostava de o reafirmar neste fórum tão importante para a continuidade da discussão deste assunto –, não me parece que decisões organizacionais sobre a integração do 1.º e do 2.º ciclo possam ter lugar sem haver um razoável consenso sobre elas.

O Conselho Nacional de Educação está a dar um enorme contributo para a construção do necessário consenso. Trata-se de decisões que implicam mudanças organizacionais das estruturas, mudanças de uma grande profundidade, quer no sentido da organização física, quer no sentido da organização dos professores e da docência. Essas transformações não ocorrerão de todo em todo, não será possível ocorrerem em sentido positivo no espaço de uma legislatura e, portanto, nenhum governo pode ter a aspiração, no espaço que democraticamente lhe é concedido para governar, de poder chegar ao fim de tal processo. É preciso criar condições e é esse o objectivo do trabalho que temos estado a fazer. Do lado do Governo, do lado do Ministério da Educação, há um conjunto de medidas de política organizadas nesse sentido. Citei aqui algumas, outras não referi porque também não vos quero maçar demasiado e estão de certeza informados delas.

Não será possível, penso eu, aceitar o desafio sobre o qual o estudo mais se debruça, o desafio de criar uma maior integração e continuidade entre os 1.º e 2.ºciclos, sem um compromisso social e político e, portanto, tenho para mim que é preciso algum tempo de preparação.

Nesse sentido, acho que o estudo que o Conselho Nacional de Educação acaba de apresentar – e a discussão que ele permite na sociedade portuguesa – é um dos melhores contributos que poderíamos ter para a continuação de um trabalho que ainda irá ocupar muitos outros decisores políticos durante alguns anos.

Gostava, assim, de terminar agradecendo ao Conselho todo o trabalho e o esforço que tem desenvolvido colocando à discussão, continuamente, temas tão importantes como este. Do lado do Ministério da Educação, merecem-nos toda a atenção os resultados – os resultados do estudo e desta discussão, mas também todos os que advenham da sequência dos debates que, espero, ainda sejam bastantes e ocorram com frequência no próximo ano. Tenho, pessoalmente, a esperança de poder participar em alguns.

PARECER
sobre “Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos”

Conselho Nacional de Educação

Parecer n.º 8/2008

Parecer sobre "A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos"

Preâmbulo

No uso das competências que por lei lhe são conferidas, e nos termos regimentais, após apreciação do projecto de Parecer elaborado pela Conselheira Relatora Ana Maria Dias Bettencourt, o Conselho Nacional de Educação, em reunião plenária de 21 de Outubro de 2008, deliberou aprovar o referido projecto, emitindo assim o seu terceiro Parecer no decurso do ano de 2008.

Parecer

Durante o Debate Nacional sobre Educação, o Conselho Nacional de Educação recebeu várias sugestões no sentido do aprofundamento das questões relacionadas com "A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos". Portugal tem um ensino básico que não se adequara à evolução trazida pela democratização do acesso à educação e consequente diversificação da população escolar que o frequenta. Os persistentes níveis de insucesso e abandono escolares são reveladores das dificuldades de resposta aos problemas que impedem a concretização de um ensino básico de qualidade para todos.

Considerou-se que o CNE poderia dar um contributo significativo nesta área, promovendo a reflexão sobre a actual estrutura e organização da educação de infância e do ensino básico no quadro da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), designadamente quanto à orientação educativa das primeiras idades, ao conceito de escola a desenvolver, à estrutura dos ciclos de ensino, aos percursos dos alunos. Assim, o CNE assumiu como uma das suas prioridades estudar a educação na etapa da vida das crianças situada entre os 0 e os 12 anos de idade, tendo adoptado como metodologia o estabelecimento de uma relação dialéctica entre o conhecimento científico e o debate de concertação socio-educativa.

A realização de uma primeira conferência internacional e de um *workshop* de especialistas nacionais constituiu o ponto de partida para a realização de um estudo (adiante designado por Estudo) sobre esta problemática, coordenado pela Professora Isabel Alarcão, que reuniu para esse fim uma equipa de especialistas de várias áreas das Ciências da Educação. O Estudo foi entregue ao CNE em Março de 2008 e a reflexão produzida organizou-se em torno de três objectivos:

Caracterizar a situação portuguesa sobre a temática em análise;
Comparar a situação portuguesa com a situação noutros países;
Perspectivar novos rumos.

Na redacção do texto final do Estudo foram tidas em consideração as contribuições de um grupo de especialistas que se pronunciaram sobre uma versão preliminar do mesmo, num *workshop* organizado para o efeito.

Para além deste Estudo, cuja apresentação e discussão pública tiveram lugar no âmbito de uma conferência ([1]) que reuniu especialistas nacionais e estrangeiros, foram ainda promovidas outras iniciativas visando aprofundar o conhecimento da situação portuguesa, de inovações em curso e da situação existente noutros países europeus.

Numa fase seguinte, foram ainda realizados mais dois seminários que se centraram na diversidade dos contextos escolares ([2]) e na organização do trabalho escolar no 1.º ciclo do ensino básico ([3]). Nesses seminários houve a preocupação de convidar participantes que apresentaram situações educativas portuguesas e de países da União Europeia.

O presente projecto de parecer tem por base o conhecimento decorrente das diversas iniciativas atrás mencionadas, a reflexão produzida ao nível das Comissões do CNE directamente envolvidas nesta problemática, bem como as recomendações do estudo comparativo promovido pela OCDE, intitulado *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education* ([4]).

Na primeira parte, apresentam-se as questões emergentes da análise da problemática e, no final, formula-se um conjunto de recomendações a ter em conta no processo de reconfiguração da educação das crianças em Portugal.

O projecto de parecer agora apresentado assume que a problemática da educação dos 0 aos 12 anos deverá ser encarada sob o duplo ângulo da melhoria da sua qualidade e da garantia de equidade no sistema.

A — Questões emergentes

1 — O papel da sociedade no desenvolvimento e protecção das crianças

Educar a criança é uma importante tarefa da família e da escola, mas a sociedade em geral tem uma forte responsabilidade nessa missão. À escola e à família têm sido, progressivamente, imputadas responsabilidades a que elas, de modo isolado, terão dificuldade em responder. A escola pública do 1.º ciclo tem vindo a reforçar a sua presença no quotidiano das crianças. Mas essa evolução não dispensa uma maior articulação dos recursos locais em torno de projectos de enquadramento social e respostas mais atempadas aos problemas. O desenvolvimento harmonioso das crianças e jovens exige uma responsabilidade social de importância acrescida em situações de risco. Essa responsabilidade social deve abranger a promoção de condições para a integração social e para o desenvolvimento das crianças, bem como a educação para a cidadania nas suas múltiplas dimensões, em que o papel das estruturas locais, em especial das autarquias, assume maior importância.

O Estudo refere que "Os problemas actuais da infância exigem respostas interdisciplinares, holísticas, diversificadas e, muitas vezes, locais, pelo que se recomenda o incentivo ao trabalho em equipa entre profissionais com valências diversificadas, como é o caso da saúde, da educação, da cultura, do apoio social" (p. 126).

Pensar a educação das crianças dos 0 aos 12 anos obriga a que se reformulem os mecanismos de protecção das crianças em risco. Somos frequentemente confrontados com situações em que esses mecanismos falham. Por outro lado, há que organizar uma maior articulação entre a família e a escola e clarificar responsabilidades na resposta aos problemas das crianças em risco.

Com frequência, são identificados crianças e jovens em situação problemática, mas a indefinição de responsabilidades permite que os correspondentes processos circulem entre instâncias e se arraste a sua resolução, perdendo-se a oportunidade de uma intervenção atempada e útil. Existem actuações muito diversas nas Comissões de Protecção de Crianças e Jovens que, deste modo, não garantem, de forma generalizada, a eficácia das respostas a dar.

2 — O lugar da educação da criança dos 0-12 anos no contexto do ensino básico de nove anos

Pela Lei de Bases do Sistema Educativo foi criado um ensino básico de três ciclos que deveria constituir uma unidade coerente e criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos.

Uma escolaridade básica de 9 anos seria, em princípio, consentânea com o princípio da equidade e com as recomendações da OCDE, sobretudo, no que se refere ao risco de adopção precoce de critérios de diversificação de vias escolares ou de selecção com base nas aprendizagens. Contudo, apesar de uma melhoria clara no 1.º ciclo e de algum modo no 2.º ciclo, os níveis de insucesso e abandono continuam elevados, o que é agravado com a progressão dos alunos ao longo dos ciclos (vide Anexo I).

Mais de vinte anos decorridos sobre a aprovação da LBSE e num cenário que é hoje profundamente diferente — caracterizado por uma significativa democratização do acesso e por um processo de extrema diversificação dos públicos escolares — ,a escola, tal como tinha sido então pensada, não se revelou capaz de produzir respostas adequadas. Acresce que Portugal se tornou, num curto espaço de tempo, num país de imigração, o que coloca novos desafios à capacidade de enquadramento dos alunos em contextos de multiculturalidade e diversificação social extrema.

A descrição da missão dos três ciclos do ensino básico (LBSE) já não constitui hoje justificação suficiente para a sua persistência, tal como estava definida à partida. Para muitos alunos a aquisição de competências básicas não pode ser interrompida ao fim de quatro anos, devendo prosseguir após o 1.º ciclo. A definição dos 2.º e 3.º ciclos suscita dúvidas sobre a adequação da duração de cada um deles e mesmo sobre a pertinência de um modelo de dois ciclos abrangendo estes níveis etários. Objectivos como, por exemplo, a aquisição de métodos e instrumentos de trabalho, acentuados na definição do 2.º ciclo, deveriam constituir uma linha de trabalho dominante em qualquer ciclo de ensino básico, no contexto de aprendizagem ao longo da vida e de uma sociedade do conhecimento.

Se a estrutura em três ciclos teve uma justificação histórica, como ilustra Natércio Afonso no Estudo, fará sentido revê-la hoje, decorridos mais de vinte anos, face à constatação de que, na prática, a articulação entre ciclos e a criação de percursos educativos coerentes não se processou, por razões que se prendem com culturas e práticas institucionais e organizacionais, apesar das decisões tomadas nesse sentido ao longo das últimas décadas.

Importa questionar o lugar do 2.º ciclo no ensino básico de 9 anos, tendo em conta, designadamente, o desenvolvimento das escolas básicas integradas e os novos currícula das Escolas Superiores de Educação, pós-processo de Bolonha, onde se prevê a formação de professores para os primeiros seis anos de escolaridade.

Será necessário esbater a transição entre ciclos e a passagem dos alunos para um ensino com um número maior de disciplinas, assim como definir estratégias que garantam a todos os alunos, ao longo do ensino básico, uma orientação consistente e condições para a construção de uma identidade vocacional.

Será igualmente necessário estabelecer uma coerência na educação básica de 9 anos, dentro do espírito da aprendizagem ao longo da vida, assim como repensar a missão do ensino básico face à tendência para o alargamento da frequência da escolaridade secundária para todos, o que coloca novas questões sobre a missão do ensino básico.

3 — A educação dos 0 aos 6 anos

A educação dos 0 aos 6 anos é decisiva como pilar para o desenvolvimento educativo das crianças e é factor de equidade. O Estudo aponta nesse sentido. É também na mesma linha que o estudo da OCDE (?) considera que "a primeira prioridade para a equidade são os dispositivos de educação e acolhimento das crianças muito pequenas, bem como as medidas de política pública destinadas a melhorar as suas condições de vida [...] e se a educação for paga, o custo deve ser baixo ou nulo para as famílias que não podem pagar" (p. 21).

A evolução da educação em Portugal tem sido marcada por uma carência de estruturas e projectos destinados à educação dos 0 aos 3 anos e por uma franca expansão, na década de 1990, das estruturas destinadas às crianças dos 3 aos 6 anos numa lógica de educação pré-escolar, considerada como a primeira etapa do ensino básico.

No que respeita à educação dos 0 aos 3 anos de idade, parece haver consenso sobre a necessidade de aumentar a oferta, de promover a intencionalidade educativa nos contextos de guarda, bem como avaliar e melhorar a qualidade dos meios existentes. No Estudo recomenda-se "um alargamento dos apoios destinados às crianças dos 0 aos 3 anos de idade, a profissionalização das amas e uma intencionalidade educativa mais explícita, uma continuidade nas transições entre fases educativas, uma melhor oferta de ocupação dos tempos livres, uma articulação entre serviços sociais e serviços educativos que ultrapasse a tradicional associação de serviços de carácter social às populações mais carenciadas e de serviços educativos às mais favorecidas, uma maior articulação entre as famílias e as outras entidades educativas" (Sumário executivo).

Salienta-se, no entanto, que as famílias desempenham um papel crucial no desenvolvimento das crianças destas idades, que tem vindo a ser descurado com a crescente urbanização e com o aumento do envolvimento das mesmas, a tempo inteiro, no mercado de trabalho. Assim, em paralelo com as políticas públicas de oferta de serviços educativos, deveriam criar-se condições que permitam às famílias conciliar o trabalho com o acompanhamento das crianças, o que implica uma visão integrada e multi-sectorial desta problemática. Deveriam igualmente ser potenciadas estratégias de educação familiar, no sentido da revalorização do papel das famílias no enquadramento educativo das crianças.

Quanto à educação pré-escolar, registou-se um significativo alargamento, sendo a taxa actual de frequência de cerca de 78 % (entre os 3 e os 5 anos) e de 87 % no último ano de frequência. Houve um importante esforço investido ao nível dos meios, da orientação curricular, da formação do pessoal responsável e da coordenação dos diferentes sectores envolvidos. Importa, agora, continuar a expansão, de modo a garantir o acesso de todas as crianças entre os 3 e os 6 anos.

Neste sector, colocam-se questões tais como a definição de metas para a expansão do sistema e a definição do estatuto para a educação pré-escolar, que poderá continuar a ser facultativa ou tornar-se obrigatória, por exemplo, para as crianças de cinco anos de idade.

4 — A educação básica

4.1 — Avaliação e qualidade do 1.º ciclo

A qualidade das aquisições realizadas no 1.º ciclo do ensino básico marca profundamente os percursos escolares. E, no entanto, a escola primária pública foi durante muito tempo "o parente pobre" do sistema. Apesar de conseguida a escolarização universal e de uma certa evolução qualitativa traduzida, designadamente, numa diminuição do insucesso/abandono, a acumulação de dificuldades e insucessos por parte dos alunos do 1.º ciclo do ensino básico foi e continua a ser uma constante extremamente negativa do sistema que põe em causa a conclusão da escolaridade obrigatória e a possibilidade da efectivação de percursos escolares mais longos.

Existem actualmente em Portugal mudanças que têm potencialidades para melhorar a escola do 1.º ciclo e cujos efeitos seria importante avaliar, designadamente, quanto à integração dos alunos e diminuição do insucesso escolar. Estão neste caso medidas como a criação dos Agrupamentos de Escolas, dos Centros Educativos ou dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. É necessário aprofundar o conhecimento sobre as práticas desenvolvidas nestes contextos no que diz respeito, em especial, à capacidade de apoio às dificuldades encontradas pelos alunos. É preciso ter um eficaz observatório de práticas que possa corrigir, em tempo útil, as disfunções do sistema.

Apontou-se para a necessidade de avaliar, igualmente, o impacto na qualidade e na equidade do sistema de outras medidas que apontam no mesmo sentido, tais como a estabilidade dos professores nas escolas, os programas de formação contínua de professores do 1.º ciclo, a "escola a tempo inteiro", as actividades de enriquecimento curricular e os programas para a generalização do acesso às TIC.

Foi recorrente, nos debates realizados pelo CNE, uma chamada de atenção para a subalternização e descaracterização do 1.º ciclo em algumas práticas de gestão dos Agrupamentos de Escolas, que poderão estar associadas ao desconhecimento, por parte dos gestores dos 2.º e 3.º ciclos, dos modos de trabalho e organização pedagógica do 1.º ciclo.

Foram manifestadas preocupações em matéria de apoio a alunos com dificuldades, tendo sido assinalado o número reduzido de professores de apoio. Considerou-se que, embora os princípios orientadores da acção pedagógica apontem para uma organização de carácter globalizante, as regras mais recentes relativas à organização da semana de trabalho induzem, por vezes, agendas fortemente disciplinarizadas ao determinarem tempos específicos para cada área. Esta tendência é um obstáculo forte a uma necessária diferenciação pedagógica.

Para todos os casos, haverá a necessidade de avaliar a experiência desenvolvida e acompanhar a sua evolução.

4.2 — As (des)continuidades ao longo do ensino básico

As rupturas entre ciclos da escolaridade básica e secundária têm sido consideradas como factores de insucesso, originado pela instabilidade na relação professor-aluno.

O Estudo alertou para o problema da transição brusca entre o 1.º e o 2.º ciclos, em que o aluno passa de uma escola em que tem um professor único a maior parte do tempo para uma escola com um número variável mas sempre elevado de professores.

Como estabelecer uma transição gradual entre estes dois ciclos? Fará sentido a existência de um segundo ciclo?

Existe um défice de sentido no actual 2.º ciclo de escolaridade, tal como está definido. O facto de ser composto por dois anos, sem articulação a montante e a jusante, e de os objectivos que presidiram à sua criação já não se manterem (?) deverá ser objecto de reflexão, quer ao

nível da definição formal do ensino básico quer, sobretudo, ao nível da gestão dos agrupamentos de escolas, da organização dos percursos educativos e da continuidade pedagógica que deve prevalecer sobre outros critérios organizativo-administrativos.

O actual 2.º ciclo perde sentido, quer quando se analisa à luz da evolução do ensino básico, quer quando se compara a sua estrutura com a dos sistemas educativos europeus. Nestes encontram-se modelos organizativos muito diversificados, com o ensino primário apresentando uma duração que pode variar entre os quatro e os nove anos (vide anexo 2).

O Estudo equaciona diferentes possibilidades de estruturação desta etapa da educação, sem contudo apontar uma solução: desde a criação de um ciclo único, integrando o 1.º e 2.º ciclos, à divisão do 2.º ciclo associando um ano ao 1.º ciclo e um ano ao actual 3.º ciclo, ou ainda à associação do 2.º com o 3.º ciclos. São, por outro lado, apontadas soluções organizativas que seria possível estabelecer sem uma prévia alteração da estrutura de ciclos como, por exemplo, a coadjuvação no 1.º ciclo, tal como previsto na LBSE, ou estratégias de coadjuvação de professores do 1.º ciclo no 2.º ciclo, designadamente no campo das literacias, já implementadas no terreno.

Para além desta, seria também útil estabelecer como norma a continuidade dos professores e das equipas pedagógicas ao longo do percurso escolar dos alunos. São frequentes as situações em que os alunos do 1.º ciclo mudam várias vezes de professor ao longo do mesmo ano ou na transição entre os anos. Também no 2.º ciclo (e no 3.º) é muito frequente a instabilidade no nível das equipas docentes e da direcção de turma, elementos prejudiciais à criação de percursos educativos harmoniosos. As medidas de estabilização do corpo docente nas escolas vieram possibilitar que se ultrapassassem alguns destes problemas, mas persistem na prática soluções muito prejudiciais aos alunos.

Tendo em vista a diminuição dos problemas decorrentes das transições bruscas entre ciclos é possível reduzir o número de professores do 2.º ciclo de escolaridade, desde que se realize o ensino por área curricular, associando as Áreas Curriculares Não Disciplinares. Aliás, a formação de professores e os quadros docentes já o permitem há muito tempo.

Uma análise de práticas organizativas e pedagógicas conduz-nos a factores que estão na origem de problemas encontrados pelos alunos: a falta de continuidade de métodos de trabalho entre os ciclos, os problemas de aprendizagem que se vão acumulando na escola do 1.º ciclo, a acumulação de repetências, sem que a escola organize condições para os alunos aprenderem melhor e ultrapassarem os problemas que encontram, a instabilidade ao longo de um dia de trabalho escolar causada por horários inadequados aos ritmos de aprendizagem; a instabilidade decorrente de práticas menos adequadas de atribuição de serviço aos professores e aos directores de turma ao longo da escolaridade, a quase inexistência de trabalho colaborativo entre professores, o número excessivo de turmas atribuído a uma grande parte dos professores, tornando inevitável a dispersão e muito difícil a responsabilização destes pelo acompanhamento aos alunos.

Existe, inequivocamente, necessidade de redefinir o ensino básico e designadamente a estrutura de ciclos. Parece, no entanto, prematura uma alteração estrutural por razões de grande peso, que se prendem, designadamente, com o perfil do pessoal docente e com a situação do parque escolar. É necessário um conhecimento aprofundado de uma situação que é complexa. Depois, haverá que tomar decisões e programar as mudanças necessárias. Mas aguardar medidas legislativas e padrões generalizáveis é agravar, em cada ano que passa, a situação de um elevado número de crianças portuguesas. Por isso é necessário que os agrupamentos actuem sobre os factores organizativos e pedagógicos na origem de vários tipos de descontinuidades. As soluções encontradas no quadro da autonomia das escolas deverão contribuir, de modo decisivo, para a pesquisa e consolidação de respostas adequadas.

4.3 — A regulação das aprendizagens e as repetições de ano

Um aspecto tratado no Estudo, no capítulo sobre comparações internacionais, é o das repetições de ano. Nos países nele estudados, as repetições têm um carácter residual ou só existem em final de ciclo. Em geral, nos países que fizeram essas opções e apresentam bons resultados, as repetições foram substituídas por estratégias de apoio aos alunos, intervenção aos primeiros sinais de dificuldade, estratégias de diferenciação pedagógica que permitem dar respostas à necessidades de aprendizagem de alunos com sucesso e de alunos que manifestam problemas na aprendizagem.

O problema das repetições assume, em Portugal, proporções catastróficas para os alunos e para o sistema. Quando não há estratégias eficazes de apoio em alternativa à repetição, e sendo considerada esta como a estratégia pedagógica por excelência para a regulação de problemas de aprendizagem, há alunos que acumulam insucessos em anos consecutivos, ficando desenquadrados nas turmas em que são colocados e, em muitos casos, não encontrando alternativa a não ser o abandono. Esta situação deve ser debatida de modo rigoroso e sem tabus, no sentido de serem construídos caminhos alternativos que permitam superar problemas de aprendizagem. Portugal não é o único país em que os alunos encontram dificuldades, mas é um dos poucos países da Europa que não consegue apoiar de modo eficaz os seus alunos, penalizando-os pela ineficácia do sistema.

Sabemos que, com a democratização do acesso ao ensino básico, as dificuldades de aprendizagem mais graves atingem os alunos com níveis sócio-económicos mais desfavorecidos que não encontram nem na escola nem na família apoio para lhes fazer face. Na edição de 2006 de *Regards sur l'Éducation*, OCDE, refere-se que um aluno com um estatuto sócio-económico baixo tem três vezes e meia mais probabilidades de ter resultados medíocres em matemática do que um aluno com um estatuto sócio-económico elevado.

Uma parte desses alunos não desenvolve as competências necessárias para estudar e vai acumulando dificuldades sem capacidade de as ultrapassar. O défice de uma geração de pais com formação suficiente para apoiar os filhos agrava ainda mais o problema. A repetição não é um meio pedagógico adequado, porque os alunos vão encontrar dificuldades acrescidas quando sujeitos a um mesmo programa, numa turma em que têm de fazer novos esforços de integração e para onde transportam o estigma do "chumbo".

A repetição não é, também, na maioria dos casos, um instrumento de justiça como muitas vezes se afirma. Confrontados com sistemáticas avaliações negativas e sem capacidade para estudar e ultrapassar os problemas, alguns alunos não estudam porque não são capazes de o fazer, muitas vezes porque não compreendem sequer o que lhes é ensinado. Não faz sentido falar de justiça se pensarmos que, uma parte dos alunos que enfrenta as mesmas dificuldades, tem na família ou nas explicações um meio para as ultrapassar. Vários estudos (*) mostram que a repetição, sobretudo a precoce, fragiliza os percursos escolares.

Alguns estudos realizados em França, país onde, tal como em Portugal, as repetições de ano constituem ainda um meio muito utilizado na regulação das aprendizagens, mostram o prejuízo causado aos alunos pelo facto de ficarem retidos. Assim, por exemplo, Claude Seibel (2007) realizou estudos de natureza estatística e quantitativa com vinte anos de intervalo obtendo nesses dois momentos resultados semelhantes. Estudou, em cada um desses momentos, dois grupos de alunos em situações comparáveis à partida, igualmente fracos: um dos grupos transitava de ano e o outro ficava retido. Os alunos foram submetidos a testes alguns meses depois do início do ano escolar seguinte verificando-se que os repetentes obtiveram piores resultados do que os alunos com o mesmo nível de desempenho fraco, mas que transitaram de ano. Este resultado agrava-se ao longo do percurso educativo, tendo-se verificado que a repetência precoce é uma situação gravemente penalizadora para a criança.

A ideia muitas vezes invocada de que "repetir nunca fez mal" não tem qualquer fundamento, sobretudo numa escolaridade básica. A transição de ano sem que os alunos adquiram as competências necessárias e sem que se encontrem os meios de superação de dificuldades não é de modo algum a solução, mas a repetição, atirando a responsabilidade da não aprendizagem para o aluno e sua família, também não o é. Não faz sentido que sejamos quase o único país na Europa que não encontrou soluções para apoiar os alunos e para se co-responsabilizar pelas aprendizagens. No documento da OCDE (*), são feitas dez recomendações, entre as quais, estratégias de actuação junto das crianças logo que evidenciem dificuldades, por exemplo, intervenções intensivas de curta duração ou apoio aos professores para que adquiram técnicas para ajudar os alunos.

É de toda a pertinência o conhecimento das soluções adoptadas pelos países que encontraram alternativas às repetições, obtendo bons desempenhos da parte dos alunos e resolvendo o problema do insucesso. Uma das linhas estratégicas é o reforço do trabalho e enquadramento do estudo na escola, com períodos de orientação baseados, por exemplo, em planos individuais de trabalho. Sabemos que é necessário mais estudo para que se obtenham melhores resultados e que a escola deve ser um local de aprendizagem de hábitos de trabalho. A diferenciação pedagógica é uma estratégia essencial como resposta à diversificação social e cultural dos públicos que hoje frequentam a escola.

Nas situações referentes a outros países da Europa, apresentadas nos seminários organizados pelo CNE, o trabalho directo do professor com os alunos apresenta-se como decisivo para a resolução de problemas de aprendizagem. Foram referidas estratégias de intervenção imediata, ao primeiro sinal de dificuldade, que podem ser pontuais ou ao longo do tempo, mas nas quais o professor tem um papel essencial. A OCDE (*) aponta a necessidade de apoio aos professores para que adquiram técnicas de ajuda aos alunos que se atrasam.

4.4 — O currículo por competências/as áreas transversais

Um dos aspectos referidos por Maria do Céu Roldão no Estudo e que é importante ter em consideração é a orientação para o desenvolvimento de competências. A Reorganização Curricular instituí um currículo por

competências, sendo esta uma tendência mundial dos programas. Veja-se, por exemplo, as orientações do Bureau International de l'Education, instituto da Unesco dedicado às questões do currículo. A orientação dos currículos por competências é também uma linha central do processo de Bolonha.

É vantajoso para os alunos que essa orientação se adopte desde o início da escolaridade. No entanto, a análise das práticas revela uma tendência para se lidar com o conhecimento exclusivamente através do formato por conteúdos e a dificuldade em equilibrar conteúdos e competências. É, pois, necessário clarificar as orientações sobre a política curricular para o ensino básico. O trabalho em equipa de professores é essencial para que se estabeleçam orientações claras e uma continuidade na acção pedagógica ao longo dos percursos dos alunos. E é necessário que manuais e materiais de trabalho sejam compatíveis com a orientação por competências.

B — Recomendações

Assim, o CNE recomenda uma reconfiguração da educação dos 0 aos 12 anos. O desenvolvimento equilibrado das crianças, a equidade e a qualidade da educação recomendam uma adequação da educação dos 0 aos 12 anos de idade, no contexto do ensino básico de nove anos, quanto à sua natureza, fins e organização, o que implica uma atenção privilegiada às seguintes dimensões:

1 — Promoção de uma responsabilidade social alargada no apoio ao desenvolvimento e à protecção das crianças

O desenvolvimento das crianças e a sua integração social e educativa é responsabilidade de todos. É, por isso, necessário que se criem condições que favoreçam a assunção desta responsabilidade colectiva. A este nível, deve apostar-se no desenvolvimento dos programas das cidades educadoras e no papel das estruturas e redes locais de animação sócio-cultural, com vista à promoção da integração social e educativa e ao desenvolvimento cultural e cívico das crianças, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.

Igualmente decisiva pode ser a função a desempenhar pelos organismos de protecção das crianças e jovens que poderão actuar de forma mais eficaz e atempada em matéria de protecção, desde que se invista na articulação entre a família e as várias estruturas existentes e na clarificação de responsabilidades.

2 — Alargamento da oferta e investimento na qualidade da educação dos 0 aos 3 anos

Tendo em consideração as características da sociedade portuguesa, nomeadamente a situação laboral das famílias, a oferta educativa para a faixa etária dos 0 aos 3 anos assume-se como decisiva para o desenvolvimento das crianças e para a promoção da equidade, pelo que deve ser eleita como prioridade, actuando a dois níveis.

Por um lado, e retomando as propostas do Estudo do CNE, recomenda-se que a oferta seja alargada e dotada de intencionalidade educativa mais explícita, que haja uma maior articulação entre as famílias e as outras entidades educativas, bem como entre serviços sociais e serviços educativos, com vista a evitar que os primeiros sejam associados às populações mais carenciadas e os segundos às mais favorecidas. O referido alargamento da oferta poderá recorrer à capacidade instalada para a educação da faixa dos 3 aos 6 anos — as instituições de educação de infância e os educadores de infância — tendo em consideração as necessárias requalificações.

Por outro lado, recomenda-se também que, paralelamente a este conjunto de medidas, sejam criadas e garantidas as condições que permitam às famílias conciliar os seus compromissos laborais com o acompanhamento das crianças, o que implica uma visão integrada e multissectorial desta problemática.

3 — Universalização do acesso à educação pré-escolar e investimento na sua qualidade

Tratando-se de um sector do sistema que conheceu um grande alargamento num curto espaço de tempo, recomenda-se que seja avaliado o percurso realizado e as práticas desenvolvidas, tendo em vista consolidar e melhorar a qualidade do serviço.

Será essencial prosseguir no alargamento do acesso à educação pré-escolar, definindo metas no sentido da sua universalização, dando prioridade ao ano anterior ao início da escolaridade obrigatória.

Seria igualmente importante definir estratégias para garantir uma transição equilibrada entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico, designadamente face a uma situação futura em que existirão alguns professores qualificados para as duas realidades.

4 — Reconfiguração da educação dos 6 aos 12 no contexto do ensino básico de 9 anos

Decorre dos vários contributos analisados a necessidade de repensar a organização e a missão do ensino básico do ponto de vista do currículo, dos ciclos que o estruturam, da sua harmonização com a evolução da rede escolar, dos múltiplos perfis do corpo docente e do modo de governo das escolas.

As "descontinuidades" de percurso existentes a montante e a jusante do 2.º ciclo constituem, em geral, dificuldades para os alunos e aconselham a revisão do estatuto e função deste ciclo de estudos no quadro da escolaridade básica de nove anos, o que necessariamente se repercute na concepção e organização dos restantes ciclos ou das etapas que venham a emergir de uma reconfiguração estrutural.

A tomada de decisão sobre a configuração do ensino básico exige um conhecimento aprofundado da situação do parque escolar e das previsões sobre a evolução do corpo docente. Recomenda-se a realização de estudos que considerem diferentes cenários para a organização do ensino básico.

De qualquer modo, ter-se-á sempre em conta que a promoção da equidade exige que se evite uma adopção precoce de critérios de diversificação de vias escolares e de selecção com base em resultados académicos. Além destes princípios, será necessário que as decisões sejam subordinadas a objectivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Independentemente de eventuais mudanças estruturais e no que se refere à organização curricular, deverá ser retomado, no actual contexto, o ciclo da reorganização curricular, de modo a introduzir coerência entre orientações curriculares e programas e uma coerência vertical e horizontal entre estes. Há também que rever a articulação entre a componente curricular e a de enriquecimento.

Entretanto, a escola não pode eximir-se a proporcionar recursos adequados ao desenvolvimento harmonioso da criança, devendo constituir-se num meio rico em cultura e em experiências de trabalho e aprendizagem. Para que os alunos desenvolvam hábitos de trabalho e gosto pela aprendizagem em percursos educativos em que sejam apoiados ao primeiro sinal de dificuldade, pode evoluam com os seus pares ao longo da escolaridade básica, independentemente da estrutura dos ciclos que venha a ser adoptada, é necessário que a escola possa assumir maiores responsabilidades.

5 — Aprofundamento da autonomia das escolas

Recomenda-se por isso que se confira aos agrupamentos uma maior autonomia, designadamente na gestão do corpo docente, abrindo a possibilidade de os professores se manterem um maior número de anos com os seus alunos ao longo da escolaridade, recorrendo, entre outros, ao regime de coadjuvações ou à constituição de equipas docentes desde o 1.º ciclo, mesmo que para isso seja necessário proceder a reconversões profissionais.

A filosofia que presidiu à criação dos agrupamentos de escolas tem subjacente a continuidade ao longo da escolaridade e pode facilitar a gestão integrada dos recursos. Existem já situações destas que importaria acompanhar e avaliar, na perspectiva de um posterior alargamento a equacionar no quadro de contratos de autonomia.

As normas e as estruturas do Ministério da Educação não podem constituir um obstáculo a que a escola encontre as soluções flexíveis que permitam dar uma resposta imediata às dificuldades de aprendizagem, conferindo sentido ao trabalho docente e promovendo, assim, a motivação e a realização profissional. A escola deve poder gerir autonomamente os seus recursos e mobilizar diferentes sinergias, nomeadamente as famílias, a comunidade, ou as instituições de ensino superior.

Mas para que a autonomia se constitua como um meio de promoção da qualidade e da equidade na educação é necessário que as escolas tenham os recursos necessários, projectos claros e lideranças pedagógicas, quer ao nível da direcção dos agrupamentos, quer no que diz respeito às lideranças intermédias.

6 — Aposta na prevenção, intervenção ao primeiro sinal de dificuldade e revisão do regime de progressão dos alunos

É necessário instaurar um clima de rigor e exigência relativamente à qualidade das aprendizagens, que não permita deixar para trás os alunos que encontram dificuldades ao longo do seu percurso escolar.

A acumulação de problemas desde o início da escolaridade gera insucesso, por isso é urgente encontrar formas de organização pedagógica que permitam um maior enquadramento, prevenção e recuperação dos alunos. Como atrás se demonstrou, o regime vigente em Portugal, ao permitir a acumulação de repetências nos primeiros anos de escolaridade, com as consequências negativas que lhe estão associadas, não resolve os problemas de aprendizagem, desresponsabiliza a escola, atribuindo ao aluno e à família a responsabilidade pelo seu insucesso, o que potencia

o abandono no ensino básico e constitui um obstáculo ao alargamento da frequência do ensino secundário.

É, por isso, necessário rever o regime de progressão dos alunos de forma a compatibilizá-lo com uma organização do currículo mais consentânea com a unidade do ciclo de aprendizagem do que com a do ano escolar e com a adopção de estratégias que permitam dar respostas diferenciadas a todos os alunos, os de sucesso e os que encontram dificuldades.

Propõe-se o reforço da exigência na qualidade das aprendizagens e uma actuação pertinente ao primeiro sinal de dificuldade e sem "etiquetagem precoce", em substituição da repetência usada como estratégia pedagógica para a regulação de problemas de aprendizagem.

Esta medida deve iniciar-se nos primeiros anos de escolaridade e estender-se progressivamente aos anos seguintes do ensino básico, mas só produzirá os efeitos desejados desde que acompanhada de novas formas de organização das aprendizagens e de estratégias de diferenciação pedagógica e de um adequado apoio aos professores.

7 — A formação dos professores como estratégia de mudança

Questões como as que têm sido enunciadas exigem um contributo efectivo ao nível da formação de formadores e de professores, quanto a conteúdos a ensinar e a estratégias a utilizar para tornar possível um melhor enquadramento de professores e alunos. Seria importante, por exemplo, viabilizar a reconversão de professores que manifestassem interesse, através de planos de especialização e de formação em serviço, de modo a poderem vir a abranger um leque mais alargado de anos de escolaridade.

A formação de professores deve ter suporte científico sólido e apoiar-se nas didácticas e no aprofundamento das práticas pedagógicas, sobretudo nas que concorrem para a obtenção de melhores resultados e constituem uma alternativa organizativa à crescente diversidade da realidade escolar. Funções como as tutorias ou o trabalho colaborativo ao nível da resolução de problemas e da gestão do currículo exigem novas abordagens, que devem ser tratadas, quer ao nível da formação inicial, quer ao nível da formação contínua.

A formação contínua deve estar associada à investigação e deve ser organizada em contexto de trabalho, podendo assim desempenhar a função estratégica de reforço da autonomia e profissionalidade docente e da mudança de práticas.

8 — Avaliação da qualidade e monitorização

A avaliação e monitorização são peças essenciais para um desenvolvimento sustentado da mudança. Em Portugal, temos gerido ao longo dos anos as mudanças de modo pouco consistente. Com frequência alteraram-se políticas em curso sem avaliação, assim como muitas das mudanças legisladas não se implementam pela pressão das culturas organizacionais e profissionais existentes.

Para minorar essa fragilidade, recomenda-se que os actores sejam envolvidos no processo de mudança e que esta decorra de mecanismos de supervisão nas suas vertentes de monitorização, apoio ao desenvolvimento e de formação em contexto de trabalho.

Devem integrar-se neste esforço de avaliação e monitorização as instituições nas quais o Estado delega responsabilidades educativas que não administra directamente, nomeadamente no que se refere à oferta dos 0 aos 6 anos.

9 — Incentivo à inovação das práticas pedagógicas

A evolução tecnológica e a crescente diversidade dos públicos escolares têm revelado as dificuldades de adaptação da actual organização do trabalho escolar, marcada pela rigidez de gestão de recursos pedagógicos tão importantes como o tempo e o espaço. A investigação mostra que este tipo de organização gera descontinuidades no processo de aprendizagem, esvaziando-o de sentido e dificultando o acompanhamento individualizado dos alunos.

É urgente criar mecanismos que possam contribuir para a inversão desta situação, por um lado, criando programas de incentivo e acompanhamento de práticas inovadoras e, por outro lado, avaliando e disseminando pedagogias alternativas de sucesso, já em curso no sistema.

Importaria também repensar a estratégia de condução das políticas de inovação e a missão neste domínio dos organismos de tutela do Ministério da Educação.

Há que construir novas soluções que venham enriquecer a escola e torná-la mais democrática, humana e eficaz na organização das aprendizagens face a uma sociedade que mudou profundamente e a uma escola com novas missões. É urgente reforçar a escola básica universal, construindo soluções que passarão por uma maior responsabilidade da escola pela organização das aprendizagens e por se garantir que os alunos trabalham mais, aprendem mais e são apoiados quando encontram dificuldades ao longo do seu percurso escolar.

(1) CNE, 20 de Maio de 2008.

(2) Seminário *A escola face à diversidade: percepções, práticas e perspectivas*, CNE, 29 de Maio de 2008.

(3) Seminário *Organização do trabalho escolar no 1.º ciclo do ensino básico*, CNE, 16 de Junho de 2008.

(4) OECD (2007), *No More Failures, Ten Steps to Equity in Education*, OECD, Paris.

(5) OECD (2007), *No More Failures, Ten Steps to Equity in Education*, OECD, Paris.

(6) Vide Relatório do Estudo *A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos*, p. 50-51.

(7) Ver, nomeadamente:

- J. Levasseur; C. Seibel, *Les effets nocifs du redoublement précoce*. Audition au Haut Conseil de l'Education, 25 janvier 2007.
- Avis du Haut Conseil de l'evaluation de l'école, n.º 14, décembre 2004.
- OECD (2007), *No More Failures, Ten Steps to Equity in Education*, OECD, Paris.

(8) OECD (2007), *No More Failures, Ten Steps to Equity in Education*, OECD, Paris.

(9) Idem.

21 de Outubro de 2008. — O Presidente, *Júlio Pedrosa de Jesus*.

ANEXO I

Taxa de retenção e desistência, segundo o ano lectivo, por nível de ensino, ciclo de estudo e ano de escolaridade (%)*

Continente — Público e Privado

Ano lectivo →	1995/96		1996/97		1997/98		1998/99		1999/00		2000/01		2001/02		2002/03		2003/04		2004/05		2005/06		2006/07	
Nível Ensino ↓	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Ensino Básico	13,5		15,0		13,4		12,7		12,0		12,3		13,2		12,6		11,5		10,5		10,6		10,0	
Ensino Básico	15,4	10,9	16,9	[illegible]	15,6	11,0	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	13,6	9,3	12,6	8,6	12,5	8,5	[illegible]	8,1
1.º ciclo	9,9		10,0		9,7		9,0		8,4		8,1		8,1		7,2		6,1		5,2		4,4		3,9	
1.º ciclo	11,5	8,0	12,5	9,1	11,1	9,1	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	7,3	4,9	6,3	[illegible]	5,0	2,6	[illegible]	[illegible]
1.º ano	[illegible]	0,0	[illegible]	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
2.º ano	16,2	13,1	20,3	16,5	19,2	15,6	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	13,3	9,7	12,4	8,6	9,9	[illegible]	[illegible]	[illegible]
3.º ano	9,5	6,5	10,5	7,0	9,9	7,2	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	6,1	4,1	5,0	[illegible]	3,9	2,6	3,4	2,5
4.º ano	16,3	11,4	16,2	11,5	14,1	10,8	11,0	9,7	12,5	[illegible]	10,6	8,9	10,7	[illegible]	[illegible]	[illegible]	9,4	[illegible]	6,9	[illegible]	5,7	[illegible]	[illegible]	[illegible]
2.º ciclo	13,1		14,0		13,6		13,0		12,7		12,9		15,1		14,5		13,5		12,9		10,5		10,3	
2.º ciclo	16,1	9,6	15,6	11,6	16,6	9,3	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	17,3	9,5	16,0	8,5	12,6	7,1	13,2	6,6
5.º ano	17,5	11,0	17,1	14,2	17,1	10,1	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	17,0	9,6	16,3	8,7	14,0	7,1	13,3	6,4
6.º ano	14,5	8,7	14,5	15,1	16,2	9,5	15,6	9,4	15,7	9,4	14,1	10,5	15,0	15,5	16,2	11,9	16,9	9,5	15,7	8,1	13,1	7,1	13,3	7,1
3.º ciclo	18,1		20,4		18,6		17,4		16,8		17,9		18,8		18,7		17,4		19,1		19,7		18,4	
3.º ciclo	21,1	15,1	23,7	17,0	20,4	15,2	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	21,0	13,8	24,1	15,1	22,2	15,5	21,4	15,4
7.º ano	20,3	15,5	25,8	17,9	24,5	17,2	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	26,5	17,7	26,4	17,1	24,9	16,5	24,7	16,2
8.º ano	21,3	11,6	22,4	15,6	19,0	14,0	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	20,0	13,1	19,1	12,9	17,6	12,2	16,9	11,5
9.º ano	17,4	11,2	22,5	17,3	19,2	15,5	18,5	12,1	17,6	11,4	16,6	14,2	18,5	14,5	16,2	15,2	[illegible]	9,5	24,0	16,6	23,6	18,6	22,6	17,8

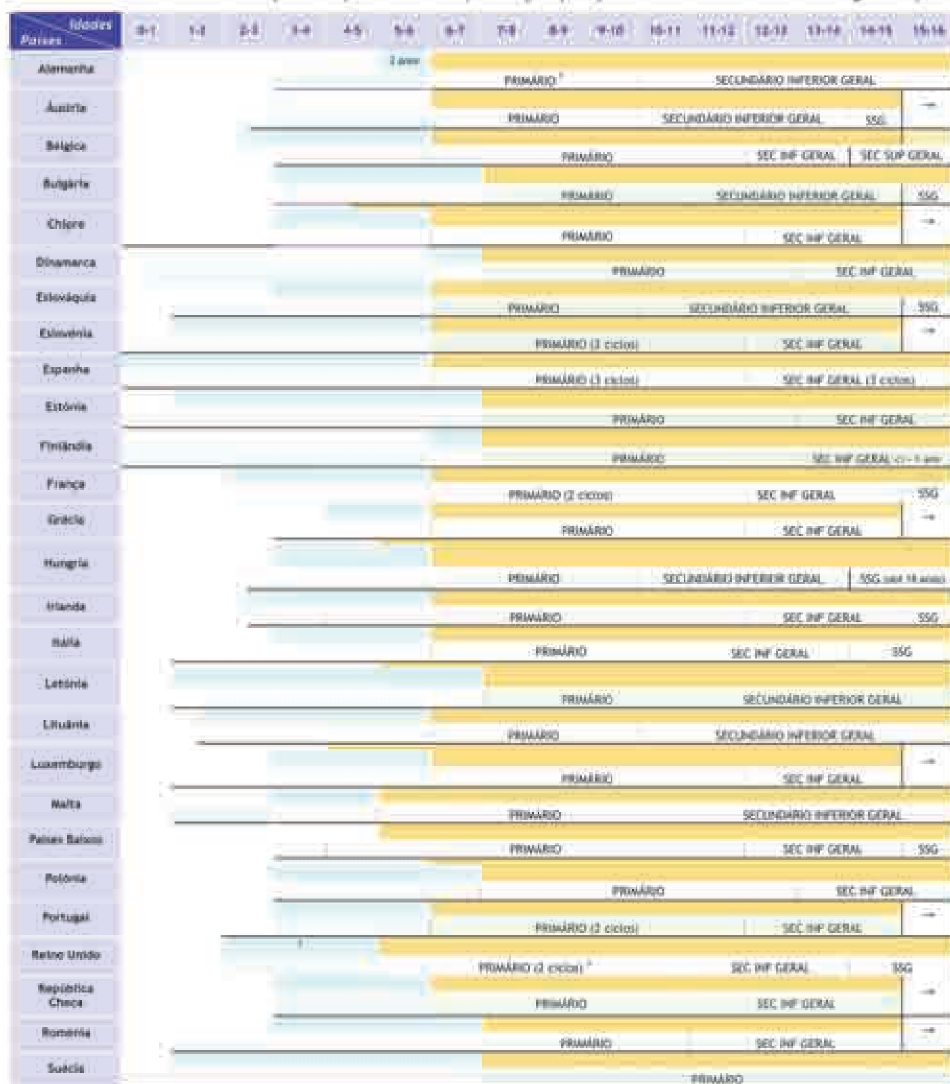
* Nas linhas sombreadas, a % foi calculada sobre o total de indivíduos matriculados e nas restantes sobre o total de indivíduos matriculados por sexo.

X — Valor não disponível.

Fonte: GEPE/ME.

ANEXO 2

Perfil do Sistema de Educação dos países da UE (educação pré-primária e escolaridade obrigatória) *



* Elaborado a partir do perfil do sistema de educação, de cada um dos países, apresentado pela *Rede de Informação sobre Educação na Europa* - EURYDICE (dados mais recentes de cada país) em: http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/

[1] Nos Estados de Berlim e Brandeburgo a educação primária é de 6 anos.

[illegible]

[illegible]

escolaridade obrigatória

escolaridade obrigatória a tempo parcial

da tutela do Ministério da Educação ou da tutela de outros ministérios - ISCED 0: EDUCAÇÃO PRÉ-PRIMÁRIA

- ISCED 1 + ISCED 2: ESTRUTURA ÚNICA

ISCED 1: ENSINO PRIMÁRIO
ISCED 2: ENSINO SECUNDÁRIO INFERIOR GERAL (abrev: SEC INF GERAL ou SIG)
ISCED 3: ENSINO SECUNDÁRIO SUPERIOR GERAL (abrev: SEC SUP GERAL ou SSG)

ANEXO
Conferência Internacional:
Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos.
Estrutura e Organização da Educação de Infância e Básica

– programa

– relato-síntese



Conferência Internacional

A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos

Estrutura e Organização da Educação de Infância e Básica

Conselho Nacional de Educação, 4 de Dezembro de 2006

PROGRAMA

14h00 - Sessão de Abertura

Joaquim Azevedo, Coordenador do Debate Nacional sobre Educação

14h30 - Mesa Redonda - Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos: perspectivas em quatro países

Isabel Alarcão, Universidade de Aveiro, Portugal
Jouni Välijärvi, Institute for Educational Research, Finlândia
Francis Douglas, University College Cork, Irlanda
Alejandro Tiana Ferrer, Secretaria General de Educación, Espanha

15h30 Intervalo
15h50 Continuação da Mesa Redonda
17h00 Síntese e Conclusões

Manuel I. Miguéns, Secretário-Geral do Conselho Nacional de Educação

Síntese da Conferência Internacional (04.12.06) e da Workshop Nacional (11.12.06)

Organizado por:
CNE

Localização:
Sede do CNE

Painel de conferencistas na Conferência Internacional:
Isabel Alarcão (Portugal), Jouni Välijärvi (Finlândia), Francis Douglas (Irlanda) e Alejandro Tiana Ferrer (Espanha).

Painel de participantes na Workshop:
Alexandra Marques (presidente da APEI), Ana Maria Vieira de Almeida (Externato da Torre), António Ponces de Carvalho (director da ESE João de Deus), Cândido Varela de Freitas (Universidade do Minho), Inês Sim-Sim (ESE de Lisboa), Isabel Cruz (Universidade do Algarve), Isabel Lopes da Silva (ESE de Lisboa), Isabel Martins (Universidade de Aveiro), João Ruivo (ESE de Castelo Branco), Luísa Allonso (Universidade do Minho), Lurdes Serrazina (ESE de Lisboa), Manuel Carmelo Rosa (director do serviço de Educação e Bolsas da FCG), Manuel Rangel (director do Colégio "Tangerina"), Maria José Rau (especialista em Educação), Maria Rita Mendes Leal (ESEI Maria Ulrich), Ramiro Marques (ESE de Santarém), Odete Valente (conselheira do CNE), Sérgio Niza (ISPA) e Teresa Vasconcelos (ESE de Lisboa).

Coordenadora da Workshop:

Isabel Alarcão (co-coordenação de Maria do Céu Roldão; secretariado de Teresa Gaspar e Leonor Santos).

Síntese conjunta das duas actividades

Problemas e dificuldades encontrados

A síntese da situação portuguesa, apresentada na Conferência internacional por Isabel Alarcão, identificava os seguintes problemas fundamentais:

1. exiguidade de apoios educativos na faixa etária dos 0-3 anos;
2. desarticulação entre pré-escolar e 1.º CEB;
3. tensão entre monodocência e monodocência coadjuvada no 1.º CEB;
4. desarticulação entre o 1.º e o 2.º CEB;
5. falta de identidade do 2.º CEB.

(Para maior explicitação, cf. powerpoint disponibilizado no site do Debate.)

Durante a Conferência e a Workshop (e também em conversas particulares) estes problemas foram confirmados. Um outro foi recorrente nas intervenções: a falta de flexibilidade do sistema, que inviabiliza soluções contextualizadas e inovadoras.

Num breve comentário de síntese, assinala-se a referência positiva à rede de amas supervisionada, e uma forte chamada de atenção à necessidade de articulação entre os vários serviços de apoio à criança e às famílias. No que respeita à falta de articulação entre pré-escolar e 1.º CEB, foi referido que a articulação está bem consignada nas orientações curriculares para a educação pré-escolar e para o 1.º CEB, mas não é conseguida devido às culturas, diferenciadas, de educadores e professores, chamando-se a atenção para a necessidade de maior articulação também ao nível da formação destes agentes educativos. Embora reconhecendo-se vantagens na monodocência coadjuvada, reconhece-se também que este modelo não está a ser bem implementado

e apresenta graus de desresponsabilização dos professores titulares e um número exagerado de professores intervenientes. Igual dispersão existe ao nível do 2.º CEB, ciclo que deve ser repensado numa lógica de maior aproximação ao 1.º CEB, a fim de evitar a ruptura existente, com graves consequências no sucesso educativo.

Neste contexto, parece pertinente referir a afirmação proferida por Francis Douglas – e várias vezes glosada pelos participantes – de que quanto mais quebras houver, mais difícil será a criança adaptar-se. Ora, constata-se que, em Portugal, à continuidade de desenvolvimento da criança entre os 0-12 corresponde uma descontinuidade de ciclos de aprendizagem, situação que não existe nos outros três países focados (Finlândia, Irlanda e Espanha), onde a escolaridade primária se prolonga até aos 12 anos e se articula com a pré-primária (as crianças finlandesas entram num ano de pré-primária aos 6 anos e terminam a primária aos 12 anos; na Irlanda, podem começar a escolarização a partir dos 4, sendo obrigatória a partir dos 6 e mantêm-se na primária até aos 12 anos; na Espanha, a educação primária (6-12 anos dividida em três ciclos de dois anos) sucede-se à educação infantil, com dois ciclos (0-3 e 3-6).

Medidas de intervenção propostas

– Apoio às famílias com crianças, nomeadamente na faixa etária 0-3 (período considerado crucial no desenvolvimento), apoio que deve, fundamentalmente, ser realizado no plano dos contextos familiares e/ou comunitários (*na Finlândia, as famílias garantem geralmente a educação das crianças até aos 3 anos; a Irlanda caminha para 26 semanas, pagas, de licença de maternidade, mais 4 semanas não pagas e estão a tentar chegar à licença de 1 ano. Além disso, há muita iniciativa local para apoio às famílias e redes de associações, como a National Child Minders Association e a Nursery Association*).

– Apoios sociais às famílias com dificuldades (*na Finlândia é grande a preocupação com os primeiros anos de vida, em particular com as crianças oriundas de meios desfavorecidos*).

– Centração dos apoios no contexto comunitário e papel das autarquias.

– Rentabilização das redes já existentes (amas, redes de creches, IPSS…) e recuperação da experiência, bem sucedida, da rede de amas supervisionada.

– Criação de uma cultura de reconhecimento de que os problemas da sociedade não se resolvem através da escola, mas em conjunto com todos as pessoas que exercem influência na educação das crianças: famílias, serviços sociais, profissionais de saúde, educadores e professores, polícias, profissionais da comunicação social, políticos aos mais variados níveis.

– Desenvolvimento de uma visão coerente sobre a educação das crianças e produção de enquadramento legal para o período que vai do nascimento aos 3 anos, reconhecendo e articulando as múltiplas responsabilidades envolvidas.

– Atendimento à criança subordinado a uma intencionalidade educativa de promoção do desenvolvimento e despistagem de problemas, sem, contudo, privilegiar uma escolarização precoce (*na Finlândia, a preocupação fundamental no Kindergarten é cuidar das crianças e detectar precocemente problemas de desenvolvimento e de aprendizagem; em Espanha, a nova Lei da Educação afirma claramente que toda a educação infantil é* ***educação****, pelo que deve obedecer a um projecto/critérios pedagógicos, sendo o custo da educação dos 0-3 partilhado pela família, municípios e governos das regiões autónomas*).

– Não atribuição ao ME da responsabilidade exclusiva pela educação de infância; é fundamental uma grande coordenação entre o ME e o Ministério da Segurança Social (*na Finlândia, a educação até aos 3 anos depende do Ministério dos Assuntos Sociais, mas está em discussão; a OCDE recomenda que dependa do ME*).

– Definição de um referencial educativo e padrões de qualidade de acompanhamento aplicáveis a vários tipos de organização, acompanhados de formação, regulação e prestação de contas.

– Garantia de cobertura da educação pré-escolar a 100% (reconhece-se o grande esforço já realizado, mas há que continuar).

– Criação de condições para tornar todas as transições o mais suaves possível.

– Promoção de maior articulação entre o pré-escolar e o 1.º CEB através de uma formação, mais articulada, de educadores e professores e através da existência de um ano de transição. Levantaram-se três hipóteses para esta transição: a) antecipar para os 5 anos um ano de indução às aprendizagens formais; b) retardar para os 7 anos o início da escolaridade, com um ano de transição aos 6 anos; c) considerar para a transição um período etário mais flexível, de acordo com o desenvolvimento da criança e num trabalho articulado entre o jardim-de-infância e a escola de 1.º CEB, no quadro dos agrupamentos. Em qualquer dos casos, importa assegurar esta articulação e evitar os riscos de arrastamento de uma das duas culturas envolvidas: a de educador e a de professor. (*Na Irlanda, há grande flexibilidade. Aos 4 anos a criança pode, se os pais assim o desejarem, ingressar na primária − numa "infant class" − embora esta só se inicie obrigatoriamente aos 6 anos; há, porém, um perigo pois os pais geralmente querem que a escolarização comece o mais cedo possível. Na Finlândia, aos 6 anos as crianças entram para um ano de pré-primária, em que a principal preocupação é a de identificar dificuldades na aprendizagem, em particular da leitura e do raciocínio matemático e auxiliar na superação das mesmas. É uma medida recente, opcional, mas frequentada por 90% das crianças; na Espanha, a educação dos 3 aos 6 anos é realizada na escola primária, e tem sido bem trabalhada*). Uma quarta hipótese prende-se com uma nova estrutura proposta e considerada no ponto seguinte.

– Organização da educação dos 0-12 em dois ciclos de 6 anos. O nível de educação de infância integraria dois ciclos: o ciclo de educação infantil (0-3), promovido em creches, e o ciclo de educação pré-escolar (3-6). Seguir-se-ia a educação escolar básica dos 6 aos 12 anos, também com dois ciclos de três anos cada, funcionando o primeiro (6-9) em regime de monodocência coadjuvada em educação física, música e inglês e o segundo (9-12) com um número de professores que não ultrapasse os 4, cuja formação seria generalista com uma especialização numa grande área (ex. ciências e matemática, ciências sociais, línguas, artes), assumindo um deles a função de tutor. O primeiro ciclo corresponderia ao tempo das iniciações formais à escrita, à matemática e ao conhecimento do meio ambiente, podendo o 1.º ano constituir-se formalmente como ano de transição. Embora se reconheça a falta de sustentação científica e pedagógica para esta tipologia de organização, a experiência nacional e a comparação com outros países recomendam esta estrutura. Foi consensual a existência de um professor tutor que acompanha a criança – com divergência quanto ao número de anos seguidos pelo mesmo tutor – a relevância de professores generalistas e a progressiva participação dos professores especialistas, desde que limitados a 4 e coordenados pelo professor generalista, como forma de garantir a coesão do currículo. Não houve consenso quanto à idade em que deve ocorrer o ano de transição entre a educação pré-escolar e a educação escolar básica, como atrás foi salientado.

Outros aspectos considerados relevantes

A alusão constante a uma aposta na formação de professores de grande qualidade foi tema recorrente, o que revela a relevância desta problemática. Não deve, no entanto, considerar-se a formação como a tábua de salvação para todos os problemas, pois há outros factores a considerar: a selecção, recrutamento e avaliação dos professores, a organização do trabalho nas escolas, a autonomia, a supervisão/ /regulação/formação, a autonomia das escolas e correspondente flexibilização e responsabilização. Como salientou Francis Douglas,

a qualidade da educação depende: a) das estruturas; b) da formação dos educadores; e c) do currículo efectivamente realizado.

Reconhece-se, na estrutura proposta, uma ruptura com o actual modelo de três ciclos de ensino básico e modificações na rede de escolas, nas culturas instaladas, nos modelos de formação. Salienta-se, também, a necessidade de equacionar o actual 3.º CEB (actualmente uma ilha, como alguém lhe chamou), no âmbito de um renovado ensino secundário, aspecto que não foi aprofundado por se situar para além do período de educação em análise (0-12 anos).

Salientou-se também a necessidade de atender ao novo fenómeno da imigração e de constituir as escolas como centros de política social.

Relatora: Isabel Alarcão (coadjuvada por Maria do Céu Roldão, Teresa Gaspar e Leonor Santos).

Conselho Nacional de Educação
Rua Florbela Espanca

1700-195 Lisboa
Portugal

www.cnedu.pt
cnedu@mail.telepac.pt

tel.: + 351 21 793 52 45
fax: + 351 21 797 90 93